De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4397-4412
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4397
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA MATERNA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA? UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS

Sonia MERITH-CLARAS[1]
(UNICENTRO – soniaclame@gmail.com)

RESUMO
A língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, vem garantindo espaço no cenário mundial. Podemos citar como razões de interesse pelo português brasileiro acordos e parcerias estabelecidas entre Universidades, de diferentes países, que promovem a vinda de alunos para estudar no Brasil. Além destes, há outros alunos/visitantes oriundos de programas de intercâmbios que visitam e permanecem no Brasil, ocasião em que necessitam aprender o português brasileiro. É neste último contexto que se insere o projeto de extensão, a ser relatado neste trabalho, o qual tinha como principal objetivo ensinar o português brasileiro para intercambistas, oriundos de três países distintos, na UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste). Para dar conta de atender a esta demanda, optou-se por envolver alunos matriculados nos Cursos de Letras Português e Letras Inglês, os quais, sob a orientação da coordenação do projeto, ministravam aulas de língua portuguesa. Sendo assim, propomo-nos discutir e apresentar dados acerca das aulas ministradas pelos acadêmicos, focalizando as impressões registradas por estes em diários de campos. Nosso intuito é evidenciar o deslocamento de viés dos alunos em formação inicial, observando como estes perceberam a sua prática com o português brasileiro, ocasião em que a língua materna passou a ser ensinada por eles, pela primeira vez, como língua estrangeira. Em suma, o projeto de extensão tinha como foco, além de promover o ensino básico do português brasileiro, despertar nos futuros docentes um novo olhar para a língua portuguesa, com possibilidades de um novo campo de trabalho o qual requer, também, formação específica.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro; Formação inicial; Língua estrangeira.

1.Introdução

Ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, num contexto em que esta sempre foi pensada, estudada e utilizada como língua materna, des(constrói) diferentes

[1] UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras. Rua das tulipas, n.10. Trianon. Guarapuava, PR. Brasil. CEP: 85.012-090. soniaclame@gmail.com

saberes. É neste contexto, de alunos do curso de Letras Português, os quais são preparados para ensinar a língua portuguesa para falantes nativos, e alunos de Letras Inglês, que a utilizam enquanto língua materna, que o projeto a ser descrito neste artigo se insere.

A proposta de trabalho com a língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, nasceu da necessidade de alunos intercambistas em visita ao Brasil, oriundos da Alemanha, Finlândia e México, de aprender a língua portuguesa. Para atender a esta demanda, alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português e Letras Inglês foram convidados a ministrarem aulas para os estudantes estrangeiros.

Os alunos do Curso de Letras, alunos-professores, deveriam atuar em duplas, ou trios, sendo que um dos membros precisava ser, necessariamente, aluno do Curso de Letras Inglês. Esta exigência se deu ao fato de haver alguém proficiente em uma língua de contato, neste caso, a língua inglesa.

Além de possibilitar aos intercambistas o aprendizado da língua portuguesa, o projeto tinha como propósito solidificar no Curso de Letras da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste - Paraná), o trabalho do português como língua estrangeira. Sendo assim, este seria um projeto-piloto, envolvendo alunos da graduação, o qual subsidiaria, posteriormente, ações futuras na área do português enquanto língua estrangeira, como a formação de grupos de estudos e o desenvolvimento de pesquisas.

A fim de que pudéssemos obter registros do trabalho que estava sendo desenvolvido, bem como propiciar a sincronia entre as aulas dadas e a continuidade do projeto, solicitamos aos alunos-professores a escrita de diários, com relatos das atividades realizadas. Serão estes diários o objeto de discussão no artigo em tela.

2. Língua Portuguesa como Língua Estrangeira: caminhos percorridos

Elaborar uma proposta de ensino, ou melhor, sistematizar um trabalho praticamente novo, numa área ainda não explorada em nosso campo de atuação, como foi a realização deste projeto na área de ensino de língua Portuguesa como língua estrangeira, requer, necessariamente, pesquisa por textos que indiquem caminhos já trilhados por outros. Assim, antes de nos atermos ao referencial teórico que subsidiou a escrita de diários, faremos uma breve compilação de obras que evidenciam nossas

primeiras leituras na área do português como língua estrangeira, e que nos ajudaram a pensar em possíveis caminhos na continuidade do projeto.

Organizada por Cunha e Santos (1999), a obra *Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros* traz contribuições importantes, principalmente no que diz respeito a projetos de ensino realizados em diferentes Universidades Federais, os quais, a partir dos relatos de trabalhos já concretizados, contribuem sobremaneira na elaboração de novos projetos, em outras instituições.

O livro *Tópicos em português língua estrangeira* (2002), também organizado pelas autoras referidas acima, reúne textos que abordam desde a formação de professores à relação de cultura no ensino de línguas. Vale destacar o texto *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade* de José Carlos Paes de Almeida Filho.

Por fim, na lista de trabalhos relevantes para iniciantes na área do português como língua estrangeira, destacamos ainda duas obras: a primeira é *Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas,* organizada por Almeida Filho e Cunha (2007). Dentre os textos do livro, destacamos *O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos,* de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, como fundamental para a compreensão de terminologias na área; a segunda obra *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*, organizada por Furtoso (2009) traz vários artigos que dão conta de evidenciar o início do trabalho com o Português como língua estrangeira na Universidade Estadual de Londrina - PR. Na obra são abordadas questões acerca de projetos de ensino desenvolvidos, materiais didáticos na área, questões envolvendo a formação do professor, dentre outros. Vale ressaltar o texto: *Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica* de Viviane Bagio Furtoso, como referência para o uso de diários como instrumento de formação.

Atualmente, com o crescimento da área do português como língua estrangeira, uma vasta publicação, que dá conta de diferentes assuntos e interesses, vem sendo disponibilizada. Contudo, priorizamos apenas alguns, dos primeiros trabalhos, que ainda orientam ações de principiantes na área.

3. Os diários: instrumentos de registros de uma prática

A ideia de solicitar a escrita de diários, durante a execução do projeto, nasce da proposta de Liberali, Magalhães e Romero (2003) que propõem a autobiografia, o diário e a sessão reflexiva como instrumentos, estratégias de reflexão que propiciam aos professores refletir, desconstruir e compreender a própria prática pedagógica. No que tange ao diário, numa primeira definição, Liberali, Magalhães e Romero (2003) o definem, de acordo com a proposta de Zalbaza (1994: 91), como sendo o "espaço narrativo de pensamentos dos professores", quer seja, como documentos da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas desses professores. Na mesma linha, Liberali (2000) defende que os diários devem ser entendidos como instrumentos simbólicos para o desenvolvimento da reflexão crítica.

> Assim, a compreensão do diário tornar-se-ia um instrumento que tem objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática à luz de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la (Smyth 1992). (LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO, 2003: 143)

Os diários, a partir do que propõe Liberali (2002: 124), devem ter algumas características, como:

> . Descrever com narrar e relatar: mostrar a prática através de mímesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo;
> . Informar com expor: embasar em teorias formais e encontrar raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saberes;
> . Confrontar com argumentar: questionar as próprias ações através da sustentação, refutação e negociação de reposições;
> . Reconstruir com narrar, relatar e/ou descrever ações: reorganização da ação através de narrativas, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ação.

Em suma, num primeiro momento é importante o professor descrever a sua aula. A descrição da aula visa a funcionar como um instrumento, a partir do qual o docente poderá analisar o seu fazer. Ao analisar o seu fazer, o professor reconhece as perspectivas teóricas que subjazem à sua prática descrita, ação esta entendida como

sendo o informar. A partir desta ação, o professor poderá refletir acerca das contribuições de sua atuação para a formação do aluno. Este processo é reconhecido como sendo o confrontar. Só depois de descrever, informar e confrontar será possível ao professor reconstruir a própria prática. Assim, descrever, confrontar e reconstruir seriam ações, conforme defende Smyth (1992), importantes na formação continuada.

Dentre os itens descrever, informar, confrontar e reconstruir, ações na acepção de Smyth (1992), características linguísticas e discursivas do gênero diário, na acepção de (Liberali 2002), destacaremos alguns pontos mais relevantes acerca do descrever e, consequentemente, do informar, que serviram para nós como um "roteiro" no encaminhamento de elaboração dos diários pelos alunos-professores.

Em que de fato consiste o *descrever*? Liberali, Magalhães e Romero (2003) sugerem adotar alguns dos pontos seguintes na escrita dos diários. - Descreva sua aula; - Conte um pouco sobre a turma. - Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu? - Como a apresentação do conteúdo ocorreu? - Como você apresentou o item da aula? - Que atividades foram desenvolvidas? - Como os alunos participaram das atividades? - Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc.? - Como você trabalhou com o erro? - Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? - Como trabalhou com o livro? - Como os alunos atuaram durante a atividade X? - Como os alunos responderam às questões? - Dê exemplos disso que você apontou. - O que os alunos/você disseram?

Em síntese, descrever e informar foram as ações solicitadas aos alunos-professores para a elaboração dos diários nesta etapa do projeto de extensão. Nosso objetivo era que a descrição das aulas oportunizasse aos alunos-professores retomar, posteriormente, as ações desenvolvidas, para que fosse possível rever conceitos teóricos, subjacentes à prática adotada em sala de aula. Situações estas que aconteceriam na sequência do projeto em pauta.

A descrição das aulas e as impressões dos alunos-professores durante a execução das aulas de língua portuguesa, pela primeira vez observada como língua estrangeira, serão destacadas e comentadas na sequência. Olhar para este material reforça a proposta de Furtoso (2009), a qual defende a escrita de diários como um instrumento importante também na formação inicial, uma vez que propicia reflexões acerca de questões pedagógicas, relacionadas às perspectivas teóricas.

4 – A Descrição das aulas e as Experiências Registradas em Diários

Antes de passarmos às descrições das aulas, bem como aos conteúdos trabalhados nos encontros, faz-se necessário destacar, ainda, alguns pontos acerca da dinâmica das aulas.

No que tange à formação das duplas, como dito anteriormente, os alunos foram organizados em duplas, ou trios, considerando um aluno do Curso de Letras Inglês. Além disso, a dupla subsequente deveria assistir ao trabalho da dupla anterior. Esta ação de observar os colegas possibilitaria conhecer o grupo de atuação, o andamento do conteúdo, aprender com a ação do outro, além de propiciar a interação com os intercambistas, o que geraria maior tranquilidade para a ocasião de atuação.

O retorno/discussões acerca das atividades desenvolvidas, bem como as reflexões sobre ações futuras, acontecia em encontros entre os alunos-professores e a coordenação do projeto.

Para iniciar as atividades do projeto, escolheu-se a dupla na qual um dos membros tinha experiência em ensino de língua estrangeira, no caso o Francês. Este aluno-professor (aluno A[2]) cursava o 3º ano do Curso de Letras Português e ministrava aulas de Francês nos cursos de extensão da Universidade. Outro membro da dupla refere-se a uma aluna (B) do Curso de Letras Inglês que também cursava o 3º ano do curso. Quanto ao material didático adotado, sugerimos aos alunos pensar as aulas a partir do livro *Muito Prazer:* fale o português do Brasil, de Gláucia R. R. Fernandes, Telma de Lurdes S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos, da editora Disal.

No que tange ao primeiro e segundo encontro, em relação aos conteúdos a serem trabalhados, os universitários deveriam contemplar: expressões de sobrevivência (saudações); o alfabeto; os pronomes pessoais; verbo chamar-se; verbos ter – ser – estar; países e nacionalidades e, ainda, algumas profissões. Os alunos abordaram, ainda, os artigos definidos e indefinidos; conjunções mas/e; os adjetivos e os opostos e os números.

Pelos relatos registrados em diários, é possível observar que algumas ações da dupla advêm da reflexão acerca do ensino de língua relacionada à cultura:

A aula iniciou com todo o grupo de alunos professores assistindo, e com as devidas apresentações feitas, que era uma das propostas do livro que adotamos para

[2] A fim de preservar a identidade dos alunos envolvidos, os identificaremos por letras.

conduzir as aulas, pedimos para que os alunos escrevessem no quadro, em sua língua materna, a sua saudação, para que todos na sala conhecessem as diferentes línguas. ***Depois disso, aplicamos uma atividade sobre os aspectos culturais do Brasil em que eles deveriam responder se a afirmação dada era verdadeira ou falsa****. Então, iniciamos as atividades do livro. (...)* (Aluna B)

Logo após o primeiro encontro, os alunos-professores pediram para não utilizar o material didático adotado. No argumento, o aluno *A* defende que os exercícios deveriam ser mais estruturais, a fim de que os intercambistas, acostumados a este tipo de abordagem, aproveitassem melhor as aulas.

Notada a pluralidade e níveis culturais a serem trabalhados, o método então foi reestruturado pensando em atender as demandas requeridas. No que compete aos conteúdos gramaticais, preferiu-se seguir, em razão da perspectiva da língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira, uma metodologia mais estruturalista, uma vez que o estudo do ensino médio europeu e mexicano a contemplem, tradicionalmente. Nessa esteira, as aulas empenhadas foram niveladas a uma forma de ensino de natureza familiar àquela dos alunos estrangeiros, e pode-se observar um melhor aproveitamento da disciplina, tanto quanto ao ritmo empenhado, tanto no desenvolvimento das habilidades perfiladas à fala, à produção escrita, à prática auditiva, além da produção de sentidos. (Aluno A)

Diferente dos demais relatos, e também considerando a experiência no ensino da língua estrangeira, o aluno *A* defende e argumenta em favor de uma metodologia de ensino diferente da perspectiva adotada pelo livro didático adotado. Apesar de este não ser nosso objetivo, estamos diante de uma reflexão que vai além de descrever/relatar as aulas dadas, quer seja, é uma ação do confrontar.

Por fim, dos dois primeiros encontros a dupla registra suas impressões, visões sobre como foi a experiência, relativamente curta, mas extremamente produtiva, numa descoberta do novo acerca da própria língua.

Da análise do ensino de língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira são brevemente ressaltadas nesse trabalho as observações mais tocantes. No que refere ao seu léxico, pôde-se concluir a representação de um tópico de grande dificuldade de aquisição aos alunos estrangeiros, mediante sua riqueza, suas variações e influências de outros idiomas. O seu campo fonético, entretanto, representa as maiores dificuldades. Isso ocorre pela natureza múltipla dos seus sons característicos, primeiramente, principalmente em razão das vogais anasaladas, os hiatos, além dos

encontros vocálicos, e, posteriormente, em função da condição geográfica e fronteiriça responsável pelas variações linguísticas existentes na oralidade do mesmo idioma.
A aluna alemã apresentou mais dificuldades mediante a distância das línguas no que confere a pronúncia, o léxico e a sintaxe, porém se mantém assídua nas aulas. Os alunos seguem desenvolvendo a língua portuguesa fazendo a adoção da mesma em seu cotidiano, mostrando-se abertos à cultura brasileira, bem como comprometidos para com a sua aquisição, conforme notada durante o processo do curso. (Aluno A).

As impressões registradas evidenciam um aluno com certo conhecimento na área de ensino de línguas. Contudo, no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira o aluno é tão aprendiz quanto os demais envolvidos no projeto. Vale destacar, por fim, a percepção da língua utilizada como língua estrangeira.
Penso também que devemos falar com menos rapidez do que estamos acostumados, pois de apesar de estarem familiarizados com a língua, algumas palavras são novas para os alunos e a velocidade atrapalha o entendimento das mesmas. (Aluna B)

Em suma, o trabalho realizado nos dois primeiros encontros deu conta de inserir os intercambistas na rotina, ou melhor, na proposta do projeto. Como já informado, a dupla que atuaria na sequência acompanhou as aulas, desta forma, pretendíamos a garantia da sequência do conteúdo que vinha sendo trabalhado. Além disso, a observação ajudava a dupla vindoura a ter mais tranquilidade na preparação das aulas, como observamos o relato de uma das alunas, da dupla seguinte:
As aulas de língua portuguesa para estrangeiros foi uma experiência que muito me surpreendeu. No começo tive um pouco de medo, pois não dominava nenhuma outra língua, a não ser o português e pensei que este seria um fato que prejudicaria o contato com os alunos. Mas quando assisti às aulas da dupla anterior, fui me tranquilizando, já que a língua em comum que eles usavam era pouco necessária, e os intercambistas já estavam um tanto familiarizados com o português. (Aluna C)

Ou seja, é possível perceber no relato da aluna *C,* a importância da observação a fim de se conhecer o grupo e compreender o andamento do conteúdo.

Voltando à formação da dupla, no terceiro e quarto encontros atuaram apenas alunas do Curso de Letras Português. De última hora, o aluno de Letras Inglês desistiu do projeto, fato que gerou insegurança à dupla. Ambas as alunas estavam matriculadas no 3º ano do Curso de Letras Português e não acumulavam experiência no ensino de língua estrangeira.

Nas nossas aulas teríamos a ajuda de um aluno do inglês, mas por motivos particulares, ele não pode participar dos trabalhos. Fomos, então, em duas estudantes do português, sem saber como se comunicar em outra língua. A princípio foi tenso, pois ensinar uma língua que para nós é tão clara, é muito difícil de assimilar. Mas tentamos nos colocar como estrangeiros e tentamos abordar as atividades da forma mais clara possível, pensando em associações, em experiências vividas por eles nesse período aqui no Brasil e falando de forma vagarosa, para que eles conseguissem entender sem precisar recorrer à outra língua. (Aluna C)

A proposta para estes encontros era uma revisão do conteúdo trabalhado: pronomes adjetivos possessivos, pronomes pessoais, nacionalidades, profissões e despedidas.

Nesses conteúdos os alunos estrangeiros manifestaram poucas dúvidas, dentre essas, as mais notáveis foram nos casos de gênero masculino e feminino, principalmente no caso dos pronomes possessivos, e no plural do verbo ser. (Aluna D)

É possível observar no relato seguinte, atividades que aproveitaram o momento da imersão dos intercambistas.

Após as correções das atividades das aulas anteriores, iniciamos o conteúdo intitulado ***Mensagens instantâneas****, o qual favoreceu o ensino já que pudemos tecer breves comentários com os estudantes sobre o uso do celular, das mensagens e como eles usavam esses aplicativos em seus países, o que facilitou para explicarmos as palavras portuguesas mais usadas para o uso dos aparelhos celulares no Brasil.* (Aluna D*)*

Depois da revisão de conteúdo, a proposta para os encontros da dupla era o uso dos pronomes demonstrativos: este, esse e aquele; os números de 20 até 1000.000. Para contextualizar o conteúdo, foi sugerido o trabalho com os números dos celulares. Por fim, os verbos precisar e ligar, quando este último é usado no sentido de ligação telefônica foram ensinados.

Nessa atividade, os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender o uso da conjunção e na pronúncia dos números, como por exemplo: 1200 (mil e duzentos), 1220 (mil duzentos e vinte). Precisamos explicar que a conjunção vem antes das centenas quando estas não apresentam dezenas na unidade, pois no caso do número usado no exemplo (1220), nós temos duas centenas mais duas dezenas e, assim, a conjunção é usada apenas antes das dezenas para a pronúncia não se tornar repetitiva. (Aluna D).

Apesar de assistir às aulas, e de preparar o conteúdo a ser ministrado, as situações de aprendizagem muitas vezes desestabilizavam os alunos-professores:

Na primeira aula levamos uma atividade de escuta, já que o ***listening*** *para os aprendizes de língua inglesa é essencial para o desenvolvimento, tanto da fala quanto da compreensão. Grande surpresa, depois de passarmos as conversações e perguntarmos o que eles haviam entendido, disseram que "tudo". Ou seja, haviam entendido tudo e não tiveram nenhuma dificuldade em relação a essa atividade e isso realmente nos frustrou, achamos que seria tão diferente, e para eles foi completamente normal. Acredito que isso se deva ao constante convívio deles com os falantes nativos, dessa forma a escuta já está bastante treinada.* (Aluna C).

Das considerações acerca da experiência advinda deste primeiro contato com o ensino de português, língua estrangeira, convém destacar:

Essa experiência foi para mim de grande valia, ao invés de somente ensinar, eu aprendi muito, pois achamos que sabemos demais, por se tratar de uma língua nossa, por acharmos que dominamos, simplesmente porque somos os falantes nativos dela. Ao contrário, quando vamos ensinar o que acreditamos que já sabemos, nos deparamos com muitas dúvidas, coisas que nunca paramos para pensar, como usar? Por que usar? Qual é a forma correta? Nunca sabemos tudo, precisamos estar em constante procura do saber, e mesmo assim, nos depararemos com situações que merecerão toda nossa dedicação. (Aluna C).

A experiência trouxe resultados gratificantes já que pudemos observar ao término de cada aula o progresso dos estudantes na língua portuguesa e também o nosso progresso como professores de português ao enfrentar o desafio de ensinar nossa própria língua. (Aluna D).

Por fim, as alunas trabalharam uma música, uma vez que acreditavam esta ajudaria no conhecimento da língua em uso. Contudo, a atividade foi desenvolvida com bastante dificuldade pelos intercambistas. A música escolhida pela dupla foi *vou me declarar*, da Banda Giom.

Na última aula fizemos mais uma atividade para treinar a audição, mas dessa vez com música e, diferente da primeira, eles entenderam muito pouco devido à rapidez, a mistura com o áudio. Perguntamos quais as palavras que eles ficaram em dúvida, e rapidamente dois dos alunos começaram com as perguntas. Várias expressões que são tipicamente brasileiras, por exemplo, a palavra saudade, a relação de querer conquistar alguém, os verbos, e fomos explicando à medida que eles se manifestavam. Mas ao final, uma das alunas ficou realmente incomodada, pois ela não havia

entendido, e não conseguia tirar as dúvidas, porque elas simplesmente não existiam, e foi perceptível o desânimo dela. Os outros dois alunos avançavam mais rápido em relação às atividades, e nem sempre ela conseguia acompanhar. Diante desse nervosismo, voltamos a explicar a letra da música, dessa vez com mais calma, verso por verso, palavra por palavra e, assim, com mais calma, ela conseguiu acompanhar a atividade que havia sido proposta. (Aluna C).

No quarto e quinto encontro, a situação desta música reaparece no relato de um dos alunos. Foi visível a dificuldade em estabelecer sentidos tão subjetivos num quadro inicial de aprendizagem da língua.

Nessa nossa primeira aula, acabamos não avançando muito na apostila (livro). Ficamos a maior parte da aula retomando algumas questões que não tinham ficado muito claras para eles, como a questão dos verbos (morar, estudar, precisar, falar, mandar e ligar). Além disso, foi trabalhada uma música com os alunos nas aulas anteriores, uma das intercambistas reclamou que tinha ficado muito confusa com a atividade, talvez o fato da música trabalhar com a subjetividade não tenha favorecido. Não obstante, quando comecei a estudar inglês as músicas me ajudavam bastante; isso demonstra que não há realmente um padrão na aquisição de um outro idioma. (Aluno E).

Em suma, pelos relatos, a música não foi uma escolha tão acertada para o momento. Voltando à formação da dupla, nestes encontros as atividades ficaram a cargo de um aluno de Letras Inglês, matriculado no segundo ano do Curso (aluno E), e uma aluna do Curso de Letras Português (que não entregou o relato das aulas). Interessante destacar a relação do aluno de Letras Inglês com a aprendizagem do inglês por meio da música, diferente do que aconteceu com a música na aula relatada.

Como afirmado pelo aluno E, o conteúdo para o encontro não avança muito, uma vez que os intercambistas trouxeram muitas dúvidas, principalmente questões de uso da linguagem, com uso de expressões típicas de Guarapuava, cidade onde as aulas aconteciam e os intercambistas estavam vivendo:

No início da aula eles até esboçaram sinais de timidez, todavia isso logo desapareceu e eles iniciaram o bombardeio de perguntas: como utilizar o verbo "morar" + preposição? Qual a regra de pontuação da língua portuguesa? O que quer dizer "falar merda"? Qual o significado de "loca do céu"? (Aluno E).

Muito interessante as possibilidades acerca do conhecimento da língua e da cultura de um país que um processo de imersão proporciona. Ou seja, os intercambistas

estavam diante de uma língua viva, atualizada verdadeiramente nos mais diferentes contextos. Daí aparecerem expressões idiomáticas específicas da região, bem como o aparecimento de dúvidas acerca de gírias.

Por fim, sobre o trabalho com o português para estrangeiros desta dupla, vale ressaltar as instabilidades, os medos, naturais à nova experiência que estava sendo vivida:

Li pelo menos umas cinco vezes o material, a princípio achei que os alunos teriam dificuldades para acompanhá-lo, mas estava redondamente enganado, o que aconteceu foi o contrário, eles, os alunos, se mostraram estar bem a frente do material. Nesse momento, embora não tenha demonstrado, fiquei mais nervoso, ainda fiquei com medo de não estar preparado para responder as questões que iam surgindo. (Aluno E)

Interessante observar que este aluno, do Curso de Letras Inglês, é o que se descreveu mais inseguro, com medo do desafio. Talvez este medo esteja relacionado ao fato de ser apenas um falante nativo de língua portuguesa, diferente dos alunos de Letras Português que a estudam na graduação, contudo, com fins diferentes. É certo que os alunos de Letras Português dedicam-se à língua portuguesa, mas não estudam teorias e metodologias acerca da aquisição de línguas, o que acontece no Curso de Letras Inglês.

Sobre o material, mais uma vez os alunos utilizaram o livro bem pouco. Na verdade, pela característica do projeto, os alunos não deveriam preocupar-se tanto em dar continuidade ao conteúdo, mas sim, atender às necessidades pontuais dos intercambistas. O material era um norte, um guia de conteúdos que poderiam ser explorados.

Quanto ao material, utilizamos muito pouco a apostila, focamos em alguns aspectos gramaticais e em fazer com que eles falassem mais, dialogassem. Conforme eles iam conversando, nós íamos corrigindo a questão de pronúncia e retomando aspectos que eles demonstravam ter maiores dificuldades, como a questão dos pronomes adjetivos possessivos "seu/ sua/ seus/ suas" e a questão dos pronomes possessivos "dele/ dela/ deles/ delas". (aluno E).

Dos últimos encontros, ressaltamos o diário de uma aluna do Curso de Letras Português, matriculada no terceiro ano, também sem experiência no ensino de língua (aluna F). Além dela, atuaram uma aluna do terceiro ano do Curso de Letras Português e um aluno do Curso de Letras Inglês, ambos sem experiência na área de ensino de língua.

O trio ficou responsável pelos dois últimos encontros, sétimo e oitavo, e neste os alunos-professores deveriam dar ênfase, principalmente, em exercícios que praticassem a oralidade.

Iniciamos a primeira aula fazendo a correção dos exercícios sobre informações pessoais que havia ficado como tarefa de casa. Como os alunos fizeram todas as atividades e não tiveram muitas dificuldades para resolvê-las, apenas corrigimos oralmente e tiramos as dúvidas que surgiram ao longo da correção. Quando assisti à última aula do grupo anterior ao nosso, notei que os estrangeiros haviam progredido bastante desde o primeiro encontro, e conseguiam compreender totalmente o português, com exceção de algumas palavras.

A próxima atividade tinha como finalidade explorar a oralidade por meio da conversação. Pedimos para que cada um tirasse um pedaço de papel, inclusive nós, e para cada quadrado que saísse, deveríamos contar uma curiosidade sobre nossa vida. Foi uma dinâmica bastante interativa, todos gostaram e se divertiram contando suas histórias. (Aluna F).

No último encontro, o trio ocupou-se de questões acerca do verbo *querer* bem como revisar as horas.

Iniciamos as aulas explicando aos alunos a junção do verbo "querer" e da proposição "de" (querer daqui, daí, dali). Lemos o diálogo contido no livro e pedimos para que eles fizessem a leitura também. A aluna vinda da Alemanha perguntou o que seria "caixa de chocolates" da frase "eu quero uma caixa de chocolates", afirmando que ainda não conhecia o termo. Porém, com as explicações, conseguiu compreender. Fizeram a leitura da conjugação do verbo "querer" e completaram os diálogos utilizando a conjugação do verbo adequada.

Na próxima atividade eles deveriam escrever as horas em que se encontravam os relógios e depois comentar sobre os seus horários. Entrevistaram um ao outro sobre a família, amigos, utilizando o verbo "ter" e os pronomes possessivos "dele/dela" e fizeram a leitura do texto "horário de verão", comentando se o seu país adotava horário de verão ou não. (Aluna F).

A última atividade pensada pelos alunos-professores nasceu da observação em aulas anteriores acerca da curiosidade dos intercambistas sobre as expressões idiomáticas utilizadas pela comunidade de Guarapuava.

Como na última aula dada pelo grupo anterior notei a curiosidade que eles tinham sobre as expressões idiomáticas brasileiras, levei em slides algumas expressões formais

e outras informais, principalmente das utilizadas com frequência em Guarapuava. Eles acharam algumas engraçadas, outras confusas, mas gostaram de conhecê-las e tiraram fotos para que pudessem treinar em casa. (Aluna F).

Assim como os demais alunos-professores, a aluna destacou, por fim, a significativa experiência como o português para estrangeiros:

Poder ensinar o português para estrangeiros foi uma experiência muito gratificante, pois, além de conhecermos pessoas com idioma e culturas diferentes da nossa, foi totalmente diferente do que estava acostumada. Dar aula para pessoas que estão aprendendo o português é muito diferente do que lecionar em uma sala de aula onde todos já conhecem a língua. Acredito que essa oportunidade contribuiu bastante para minha formação enquanto professora e terei prazer em continuar com esse trabalho futuramente. (Aluna F).

Em síntese, o projeto contou com oito encontros, sendo um semanal. Cada dupla, ou trio, trabalhou dois encontros, perfazendo um total de 06h/a. Assim, ao todo, foram em média 24h/a de Curso. O projeto, como dito anteriormente, tinha como objetivo atender a uma demanda emergencial, contudo, será retomado com ênfase maior acerca da organização da língua, priorizando os conhecimentos gramaticais, além do desenvolvimento da escrita, escuta e oralidade.

Considerações Finais

Nosso propósito, no artigo em pauta, foi relatar uma das primeiras iniciativas no ensino de português como língua estrangeira na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, Paraná. É certo que o ensino de português como língua estrangeira já avançou bastante em diferentes universidades brasileiras, contudo, na universidade em questão, esta modalidade de ensino está em sua fase inicial.

Neste momento, a partir desta primeira iniciativa, com a execução do projeto em pauta, faz-se necessário pensar em ações, estudos futuros para dar conta de atender à demanda e solidificar o trabalho do português como língua estrangeira. Por exemplo, é preciso recorrer a teorias de aprendizagem de línguas, para que estas sustentem o fazer pedagógico em sala de aula. E mais, faz-se necessário estabelecer grupos de estudos a fim de realizar pesquisa na área, bem como planejar a formação de futuros docentes para atuar na área.

Em síntese, muitas serão as ações necessárias para que o português como língua estrangeira cresça em nossa universidade com a solidez requerida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. ; CUNHA, M. J. (Org.) 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.* Brasília: Ednub; Campinas, Pontes.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 1999. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Ednub.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 2002. *Tópicos em Português Língua Estrangeira.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL.

_____. Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica. In: FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (org.) 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Ed.UEL. p.109-127.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividade na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, C. G. 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras. p. 131-165.

SMYTH, J. 1992. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29 (2).

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4413-4432
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4413
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA E DIREITO - UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO

Rossaly Beatriz Chioquetta LORENSET[3]

RESUMO
Este artigo investiga as (des)construções do imaginário no/do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em graduação de Direito, olhando para os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. A partir de arquivo documental-institucional da Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, analisou-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil, de mais de dois séculos. Consideramos relevante conhecer as práticas pedagógicas norteadas pela legislação, em distintos momentos históricos, e a ideologia que as sustentam e, assim, contribuir com reflexões acerca do discurso *sobre* (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Imaginário de língua; Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito.

1. Introdução

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

[3] LORENSET: Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, Rua José Bonifácio, nº 466, CEP 89820-000, Xanxerê, Santa Catarina, Brasil, professora.rossaly@gmail.com.

[...]
O português são dois; o outro, mistério.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, 1974, p.76).

Iniciamos pelas palavras da epígrafe de Drummond de Andrade (*Ibid.*) que, em linguagem poética, sugere a reflexão de que há uma Língua Portuguesa que está na "ponta da língua", fácil de falar e de entender e há uma outra Língua Portuguesa, a da escola, a da universidade, incompreensível: "sabe lá o que ela quer dizer?" E, com essa percepção, há o "mistério", o imaginário, o estranhamento da língua.

Neste enleio de "mistério" e de imaginário, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê[4]? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entendemos que imaginário é constante movimento, (res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizes, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que "ousamos" atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

[4] Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <http:// www.unoesc.edu.br>.

2. (Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

(Entre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

> as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid*., p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes "desaparelhadas linguisticamente" que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus* pelo Recorte Discursivo (RD6)[5], olhando para as imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhavando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da Análise de Discurso.

Para Análise de Discurso francesa, a constituição do *corpus* é ponto crucial e funciona como princípio de organização metodológica que orienta o trabalho do analista. De acordo com Orlandi (2012, p. 62), quando pensamos em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do *corpus* que, em sua delimitação, segue critérios teóricos e não empíricos ou positivistas. Ao fazer a seleção do que faz parte do *corpus*, o analista constrói as materialidades linguísticas e decide as propriedades discursivas a serem analisadas, dito de outro modo, o *corpus* resulta de escolha em instância provisória e de constante construção do próprio analista: tomamos o discurso em sua materialização na língua e observamos como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico.

O Recorte Discursivo está numerado como RD6 porque é um dos seis recortes discursivos que compõem o *corpus* da nossa dissertação de mestrado, intitulada "Língua

[5] A utilização destes documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa foi autorizada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê. A íntegra desses documentos, cedidos ao nosso estudo, está disponível em cópia na Coordenação do curso de Direito e a matriz curricular está disponível *on-line* em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/direito/disciplinas/14/300/22>. Acesso em 17 mar. 2013.

e Direito – uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico". A constituição e a delimitação do *corpus* desta pesquisa se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê – SC, a saber:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 1999.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

III. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

IV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

V. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

VI. Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no *campus* de Xanxerê. Reitoria, 2012. VII. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESC, alterado pela Res. 57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

A extensão desses documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontou para a necessidade de recortar as sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. Compreendemos a noção de recorte com Orlandi (2011, p. 139): uma "unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem – e – situação". Depreendemos sentidos com a autora que a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. E nesta esteira do segmentar *versus* recortar, Orlandi (*Ibid*., *loc. cit.*) ainda postula que recorte é "pedaço", não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte "é estabelecer um começo, um lugar na incompletude" (*Ibid.*, p. 141).

Assim, antes do nosso gesto interpretativo analítico, apresentamos o quadro que contém o Recorte Discursivo RD6 e ass Sequências Discursivas – doravante SDs - que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.



Figura 1 – Recorte Discursivo RD6: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – Projetos Pedagógicos (PPCDs) – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho "em espiral" (PÊCHEUX, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso: um movimento de circularidade no processo de análise discursiva que, conforme o autor, vai combinando

entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita.

E no enredamento do trabalho "em espiral", trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

> Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética meditabunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do "juridiquês" deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é "Entendeu?" Este subsídio auxilia a problematizarmos indagações que nos inquietam neste percurso epistemológico: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem "lábia"? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores discussões. Neste atar de fios, parece-nos que há ressonâncias [6]do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que,

[6] De acordo com Serrani (1997, p. 47), ao analisarmos as unidades discursivas, estabelecemos ressonâncias de significação (interdiscursivas) e tendemos a construir a realidade imaginária de um sentido. Em outros termos, entendemos com Surdi da Luz (2010, p. 17), que também se apoia em Serrani (*Ibid.*), que há ressonância discursiva quando marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de sentidos predominantes. A ressonância discursiva é revelada no que é dito (intradiscurso) e é caracterizada pela repetição de unidades linguísticas que mobilizam o interdiscurso na construção de representações de sentido.

naquela época, havia um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta das letras consoantes do F, do R e do L[7], legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita.

Mesmo cientes de que não há começo histórico assinalável, situamos a constituição da língua nacional no Brasil com a instalação dos portugueses em nosso país e o início do processo da colonização, no período entre 1532 a 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa língua no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia - predominava a Língua Geral e a Língua Portuguesa estava ausente como componente curricular no currículo escolar e na vida social do país, pois havia três línguas em funcionamento: português, língua geral e latim. O Português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social: embora o mapa do poder instituísse a língua vernácula oficial na extensão territorial do seu império e buscasse a unificação linguística, o que funcionava era uma realidade polivernacular. Na escola, os Jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo português, pois o grande o objetivo era a evangelização e, para serem mais persuasivos no intento, os Jesuítas evangelizavam por meio da língua geral. O Português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, mas ausente do intercâmbio social. A Língua Portuguesa era língua franca, convivia com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês: como analistas de discurso pensamos que tais línguas se interpenetravam sem cessar. Ao pontuar nosso estudo com as línguas indígenas, consideramos relevante a reflexão de Mariani (2004) de que as línguas indígenas não possuíam as consoantes L, F e R – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava FÉ, faltava REI e faltava LEI. Segundo Mariani (*Ibid*., p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como

[7] Também, conforme texto de Reinaldo Azevedo intitulado: **Um povo sem F, L e R é, pois, sem Fé, sem Lei e sem Rei.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/um-povo-sem-f-l-r-pois-sem-fe-sem-lei-sem-rei/>. Acesso em: 21 out. 2013.

escreveu Pero de Magalhães Gândavo, no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573: consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e, também, de uma administração jurídica. Essas considerações acerca da falta do F, L e R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: "*esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c."* (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso).

Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (ORLANDI, 2013, p. 202). Pontuamos que, em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o mais antigo do Brasil, conforme Soares (2012), o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreendemos com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias, bem como a construção do imaginário da língua legítima a língua nacional. Orlandi (2013) considera o Colégio Pedro II como um lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania. Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da "boa" língua, "boa" retórica, da "boa" escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (ORLANDI, 2013, p. 202).

Neste enredamento, buscamos compreensão nos fios da historicidade dos cursos de graduação em Direito: a Associação dos Magistrados Brasileiros – doravante AMB -, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente "explicada" pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra (ORLANDI, 2013, p. 45) que traduz o "Juridiquês em (bom) português", que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões

jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua "ideal" sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos "linguisticamente desaparelhados", refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a "cartoralidade do Estado" transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais "em espiral" do que um vaivém pendular, entendendo sentidos do movimento pendular com Petri (2013, p. 40) que discute o enunciado por

ela chamado de expressão-chave da AD: 'o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise'. Lemos com a autora (*Ibid*.) que essa metáfora da descrição do movimento do pêndulo é significativa para entender as especificidades da metodologia da Análise de Discurso: constrói conceitos e produz deslocamentos de sentidos, aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição, em constante movimento (de)pendendo como pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto. Ao engendrar o "movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise" (PETRI, 2013, p. 42).

Neste percurso analítico em movimento, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de *"*Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados" (PÊCHEUX, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e "é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade" (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: "é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias" (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a Análise de Discurso, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante,* pelas teorias de Lacan e

Althusser: o sujeito, quando diz "eu", o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: "não há naturalidade do significante"(*Ibid.*, *loc. cit*.). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: "se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento" (LACAN *apud* MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o Projeto Pedagógico do Curso de Direito que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana[8].

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal;* na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais

[8] Neste sentido de aclarar o porquê sublinhar, nas SDs 5 e 8, *Signo: significante e significado,* como análise pertinente à temática do imaginário neste RD6, de acordo com Zandwaiss (2012, p. 189), observamos que a construção de um imaginário, com evidências de que a língua seria uma realidade invariável, que permite representá-la por suas forças de imutabilidade pode ser identificada como um índice de alienação desde os pressupostos preconizados na obra *Curso de Linguística Geral,* de Saussure (2012), onde as forças de imutabilidade é que sustentem a construção de um imaginário de língua nas ciências da linguagem.

rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizes é o "correto" bem-dizer *versus* o "errado", pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné,* nas SDs 2, 3, 6 e 9 em*: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico;* na SD 7*, O discurso oral .Enunciação e discurso jurídico;* na SD 9*, Oratória.* São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, "de boa lábia", persuasivo, com capacidade de boa argumentação. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), "para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história". E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes "encarnados" (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid*.), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência;* na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário

de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da Análise de Discurso, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2009, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção. Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do real, do simbólico e do imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012 p. 74) afirma que o "real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido". Em sentido antagônico, no imaginário "temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição" (*Ibid.*, *loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. "A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda" (MILNER, 2010, p. 19).

Pelo posto nos ementários das sequências discursivas analisadas neste Recorte Discursivo RD6, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o

objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia 'certo x errado', ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de enfocar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

3. Considerações finais

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade:

> *Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre 'empeiria' e 'tekhné'. Em que conhecimento e*

> *arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros.* (ORLANDI, 2013, p. 239, grifo nosso).

Com a autora *(Ibid*.), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática*, *aprende para ser especialista* e *aprende para ser artista da palavra, como orador,* pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma Análise de Discurso numa interação "em espiral", combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? "Ousamos" pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio "escandir" este processo de uma Análise de Discurso "em espiral" produzindo um "efeito de interpretação" (*Ibid., loc. cit*.) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

Assim, ao analisarmos o imaginário de língua no/do Direito, apoiamo-nos no tempero das palavras do advogado Paulo Filho:

> A **palavra é sangue e oxigênio para o advogado** [...] É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] mesmo naqueles casos em que a redação é correta, 'falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? (PAULO FILHO, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Compreendemos que essa "palavra" que é "sangue e oxigênio para o advogado" é a manifestação da *língua da vida* (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 21) na conjuntura traçada pelo subterrâneo das loucuras linguageiras, nas quais o "condimento" da língua

aflora: milagre de um discurso que, ao proclamar a transparência de sua lei, pode funcionar de modo imaginário, espaço da língua de classe dotada de senha, cuja inscrição depende desse espaço intermediário, situado na marca linguística espelhada pela figura do jurídico. De acordo com Bernard Edelman, citado pelos autores (*Ibid*., p. 26), sob o signo do humanismo jurídico, o Direito é integrado ao homem que triunfa, buscando atingir o assentimento de todos às regras do Direito. E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, objetivando sublinhar considerações da tessitura deste artigo, pontuamos que as reflexões estão abertas, suscitando novos olhares e instigando novas pesquisas, pois, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, entre inícios e reinícios, vamos edificando "instâncias de saber".[9]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. 1985. *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal.

ANDRADE, Carlos Drummond de. 1974. Procura de poesia. In: _____. *Reunião: 10 livros de poesia*. 6. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

ANCHIETA, José. [1595] 1990. *Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil.* Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS**.** 2007 . *O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês.* 2. ed. Brasília: AMB.

AUROUX, Sylvain. 2009. *A revolução tecnológica da gramatização***.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp.

BUNZEN, Clecio. 2011. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911.

GADET, Françoise.; PÊCHEUX, Michel. 2010. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística.* Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG.

GUIMARÃES, Eduardo. 2005. A Língua Portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura***.** Revista da SBPC. Línguas do Brasil. Ano 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun.

LACAN, Jacques. 1986. *O seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud*, 1953-1954. Trad. Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

[9] Reportamo-nos a Nunes (2011).

_____. 1998. *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 2003. A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. 1998. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989).* Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp.

_____. 2003. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.3, Número Especial, p. 55-72.

_____. 2004. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.

MILNER, Jean-Claude. 2012. *O amor da língua***.** Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

NUNES, José Horta.(2011. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). *Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias.* Passo Fundo: UPF Editora.

ORLANDI, Eni Puccinelli. 2001. *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.* (Org.). Campinas, SP: Pontes.

_____. 2008. *Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. 2009. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.* Campinas: Editora RG.

_____. 2011. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2012. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2013. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Cortez.

PAULO FILHO, Pedro. 1987. *A revolução da palavra: uma visão do homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano.

PÊCHEUX, Michel. 2009. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. 2012. *Análise de discurso: Michel Pêcheux***.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2010. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 307-315.

PETRI, Verli. 2013. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* Santa Maria, RS: Editora da UFMS, p. 39-48.

PIETRI, Emerson de. 2007. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283.

SAUSSURE, Ferdinand de. 2012. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix.

SERRANI, Silvana Mabel. 1997. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade.* 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp.

SOARES, Magda. 2012. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma***.** São Paulo: Edições Loyola, p. 141-161.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. 2010. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. 1999. Reitoria. *Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê.* (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê.

_____. 2003. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2004. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2005. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2007. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2012. Reitoria. *Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê.* Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc.

_____. 2013. Reitoria. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito***.** Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc.

VENTURINI, Maria Cleci. 2009. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo/RS: Editora UPF.

ZANDWAIS, Ana. 2012. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 175-191.

LANGUAGE AND LAW – A RELATIONSHIP NEVER ENDING: THE IMAGINARY LANGUAGE IN THE LANGUAGE'S IMAGINARY IN THE/OF THE LAW UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT: *This article falls within the discourse about (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) the teaching of Portuguese in Higher Education in Law undergraduate courses, with the bond of theoretical assumptions of Discourse Analysis of Peuchet's French in dialogue with Linguistic Ideas History: a path that provides an analysis of the language's imaginary. Starting at documentary-institutional file, memorandum books of curriculum components of Portuguese Language are analyzed through the study of the Law Course Creation Project and reformulations of the Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê. These documents constitute this research corpus and assist the understanding of the language knowledge that work in formulating Portuguese curriculum components. Regarding the curriculum components' memorandum books of language teaching through the discursive functioning presentified in linguistic materiality, it is observed that they are not self-excluding and that there is (con)fluency strands of teaching and language knowledge, which points to the imaginary of Portuguese teaching. Several aspects and issues emerge, assisting the debate about Portuguese teaching in higher education and its modes of discipline.*

KEYWORDS: *Discourse Analysis. Language's imaginary. Portuguese Teaching in Law Degree.*

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4433-4446
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4433
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Adilson Ribeiro de OLIVEIRA[10]
Fernanda Aparecida do AMARAL[11]
Kenia Carolina da COSTA[12]
Thiago Ribeiro PERONA[13]

RESUMO
Este trabalho, inscrito no escopo da Linguística Aplicada, objetiva apresentar os resultados de um estudo comparativo entre práticas de letramento não escolar e avaliações de larga escala oficiais do governo federal brasileiro. Nele, procura-se evidenciar aproximações e distanciamentos entre as práticas de leitura e escrita de alunos de ensino médio de uma escola pública e seu desempenho em avaliações de larga escala, como a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a chamada Prova Brasil, que avalia competências e habilidades de leitura. Tendo como princípio uma abordagem amparada em estudos do letramento, entendido como práticas sociais de uso da escrita, o tratamento dos dados – coletados em questionários sócio-econômico-culturais, produções escritas e testes de leitura – ampara-se em uma triangulação de base tanto quantitativa quanto qualitativa. O estudo justifica-se principalmente pelo fato de tratar-se de uma abordagem premente para os desafios que o professor de Língua Portuguesa vem enfrentando quanto às demandas atuais de ensino: por um lado, as práticas de letramento não escolar que a sociedade contemporânea vem exigindo; por um outro, as avaliações de larga escala que "medem" competências e habilidades de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE**:** Letramento; ENEM; Prova Brasil

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como meta investigar práticas de leitura e produção de textos

[10] IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Orientador. Avenida Cecília Neiva do Carmo, nº 380, apto 202, Siderurgia, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36.420-000, adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.
[11] (EEOP) Escola Estadual de Ouro Preto. Bolsista PIBIC Júnior Fapemig. Rua do Cobre, nº 45, Bauxita, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, CEP 35.400-000. fernanda.22.cat@gmail.com.
[12] IFMG ((Instituto Federal Minas Gerais. Bolsista PIBIC Fapemig. Travessa Dom Veloso, Passgem de Mariana, Mariana, Brasil, CEP: 35.421-000. kcarolina88@yahoo.com.
[13] IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Bolsista PIBIC Fapemig. Rua Ásia, 228, apto B, Mariana, Minas Gerais, Brasil, CEP: 35.420-000. perona.ifmg@gmail.com.

na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio. Trata-se de uma extensão de um projeto mais amplo desenvolvido entre instituições de ensino superior de Minas Gerais que objetiva o fortalecimento da Educação Básica no Estado. A metodologia empregada tem cunho interpretativo e qualitativo e o aporte teórico é baseado em abordagens textuais e discursivas da leitura e da escrita e insere-se no campo da Linguística Aplicada. A pesquisa foi desenvolvida com alunos da Escola Estadual de Ouro Preto, uma das instituições parceiras do projeto interinstitucional.

O objetivo principal da pesquisa foi fazer uma avaliação dos alunos do ensino médio quanto às suas habilidades de leitura e escrita, tendo como parâmetro avaliações de larga escala promovidas em nível nacional: Prova Brasil (teste de leitura) e Redação ENEM.

2. METODOLOGIA

2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

Optou-se por investigar os hábitos de leitura e escrita dos alunos do 3º ano da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Isso porque ficou definido que seriam investigadas as habilidades de leitura e escrita desses jovens tendo como referência avaliações de larga escala oficiais aplicadas em nível nacional. Participaram, ao todo, 34 alunos, mas 1 deles não fez o teste de leitura e a redação.

2.2 Os instrumentos de coleta de dados

Com esse intuito de coletar dados sobre práticas de letramento e perfil dos alunos, bem como sobre competências e habilidades de leitura e de escrita, foram elaborados e aplicados três instrumentos de coleta:

1) **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL**
   Com o questionário foi possível traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa, conforme será descrito mais adiante.

2) TESTE DE LEITURA

Com o teste, extraído da chamada PROVA BRASIL, um teste aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que avalia 21 habilidades de leitura, as quais serão descritas mais adiante, foi possível mapear as habilidades de leitura dos alunos que participaram da pesquisa. Tais dados serão abordados mais adiante.

3) REDAÇÃO ENEM

Com uma produção de texto com base na proposta de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), de 2013, foi possível fazer um levantamento das competências de produção escrita dos alunos participantes da pesquisa.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICPANTES DA PESQUISA

A seguir, são apresentados dados, em tabelas, que sintetizam o perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Optou-se por apresentar esses dados separadamente para que o leitor consiga visualizar alguns aspectos que foram considerados importantes nos resultados alcançados.

Tabela 1: Tipo de escola em que os estudantes cursaram o ensino fundamental

Total de Alunos:	Todo em escola pública:	Todo em escola particular:	A maior parte do tempo em escola pública:	A maior parte de tempo em escola particular:	Metade em escola pública e metade em escola particular:	Respostas Nulas:
34	76,47%	2,94%	5,88%	0%	0%	14,70%

Observando-se a tabela acima, nota-se que a maioria dos estudantes sempre frequentaram escolas públicas.

Tabela 2: Tempo gasto para concluir o ensino fundamental

Total de Alunos:	Menos de 8 anos:	8 anos:	9 anos:	10 anos:	11 anos:	Mais de 11 anos:	Respostas nulas:
34	26,47%	38,23%	5,88%	14,70%	0%	0%	14,70%

Observando-se a tabela acima, nota-se que a maioria dos estudantes concluíram o ensino fundamental com 8 (oito) anos de estudo.

Tabela 3: Tipo de escola que os alunos frequentaram para cursar o ensino médio:

Total de Alunos:	Todo em escola pública:	Todo em escola particular:	A maior parte do tempo em escola pública:	A maior parte de tempo em escola particular:	Metade em escola pública e metade em escola particular:	Respostas Nulas:
34	67,64%	17,64%	0%	0%	0%	14,70%

A tabela acima mostra que, mesmo no ensino médio, a maioria dos alunos continuaram a frequentar escolas publicas.

Tabela 4: Tempo gasto para concluírem o ensino médio

Total de Alunos:	Três anos:	Quatro anos:	Cinco anos:	Seis anos:	Respostas nulas:
34	73,52%	5,88%	2,94%	2,94%	14,70%

Nota-se, na tabela acima, que a maioria dos alunos concluirão o ensino médio dentro de três anos.

Tabela 5: Acesso a computadores

Total de Alunos:	Alunos que não possuem computador, porem facilidade	Alunos que não possuem computador e dificuldade	Alunos que possuem computador de uso coletivo para	Alunos que possuem um ou mais computador e dificuldade	Aluno que possui mais de um computador e um apenas	Respostas Nulas:

	de acessar:	para acessar um:	familiares:	de acesso:	dele:	
34	11,76%	5,88%	47,05%	0%	17,64%	17,64%

Observando-se a tabela acima, podemos notar que a maioria dos alunos possuem, pelo menos, um computador e com uso coletivo para familiares, ou seja, todos que moram com o aluno usam o mesmo computador.

Tabela 6: Leitura de livros durante 1 (um) ano, executando-se os escolares

Total de Alunos:	Nenhum:	No máximo dois:	Entre três e cinco:	Entre seis e oito:	Oito ou mais:	Respostas nulas:
34	26,47%	20,58%	14,70%	17,64%	5,88%	14,70%

A tabela acima mostra que os alunos em questão não leem nenhum livro em um ano, executando-se os escolares.

Tabela 7: Produção de texto na vida dos alunos

Total de Alunos:	Na escola:	Em casa:	Respostas Nulas:
34	73,52%	8,82%	17,64%

A tabela acima mostra que os alunos produzem mais textos na escola do que em casa ou em outros lugares.

Tabela 8: Tipo de leitura preferida

Total de Alunos:	Obras literárias:	Livros técnicos:	Livros de autoajuda:	Livros científicos:	Revistas em quadrinhos:	Respostas Nulas:
34	8,82%	0%	5,88%	5,88%	14,70%	50%

A tabela nos mostra que revistas em quadrinhos são o tipo preferido de leitura dos alunos.

Tabela 9: fontes mais utilizadas pelos alunos para realizar pesquisas

Total de Alunos:	O acervo da biblioteca da sua instituição de ensino:	O acervo da biblioteca pública ou de outra instituição:	Livros e/ou periódicos de sua propriedade	A internet:	O aluno não realiza pesquisas para o curso:	Respostas Nulas:
34	2,94%	0%	5,88%	70,58%	5,88%	11,76%

A tabela acima mostra que o uso da internet para pesquisas do curso do aluno é o meio mais utilizado por eles.

Tabela 10: Tempo dedicado aos estudos, excetuando-se os escolares

Total de Alunos	Nenhuma, apenas assiste às aulas:	Um a duas:	Três a cinco:	Seis a oito:	Mais de oito:	Respostas nulas:
34	35,29%	32,35%	5,88%	8,82%	2,94%	11,76%

Na tabela acima, mostra-se que a maioria dos alunos não dedicam nenhuma hora de estudo fora da escola, apenas participam das aulas.

3.2 PROVA BRASIL: TESTE DE LEITURA

A seguir são apresentados os gráficos feitos a partir dos resultados do teste de leitura. Antes, porém, será feita uma breve descrição sobre as habilidades da Matriz de Referência do SAEB/ Prova Brasil, que ilustra as habilidades que foram avaliadas no teste de leitura.

D1: Localizar informações explicitas em um texto

D2: Estabelecer relações entre parte de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D4: Inferir uma informação implícita em um texto

D5: Interpretar texto com auxilio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, fotos, etc.)

D6: Identificar o tema de um texto

D7: Identificar a tese de um texto

D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la

D9: Diferenciar as partes principais das secundarias em um texto

D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

D11: Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto

D12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

D15: Estabelecer relações logicas-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

D19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos

D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de texto que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido

D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema

Para avaliar essas habilidades de leitura dos alunos, foi-lhes aplicado um teste contendo 21 questões para avaliara cada uma das 21 habilidades. Os resultados são apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Quantidade de acertos em cada habilidade

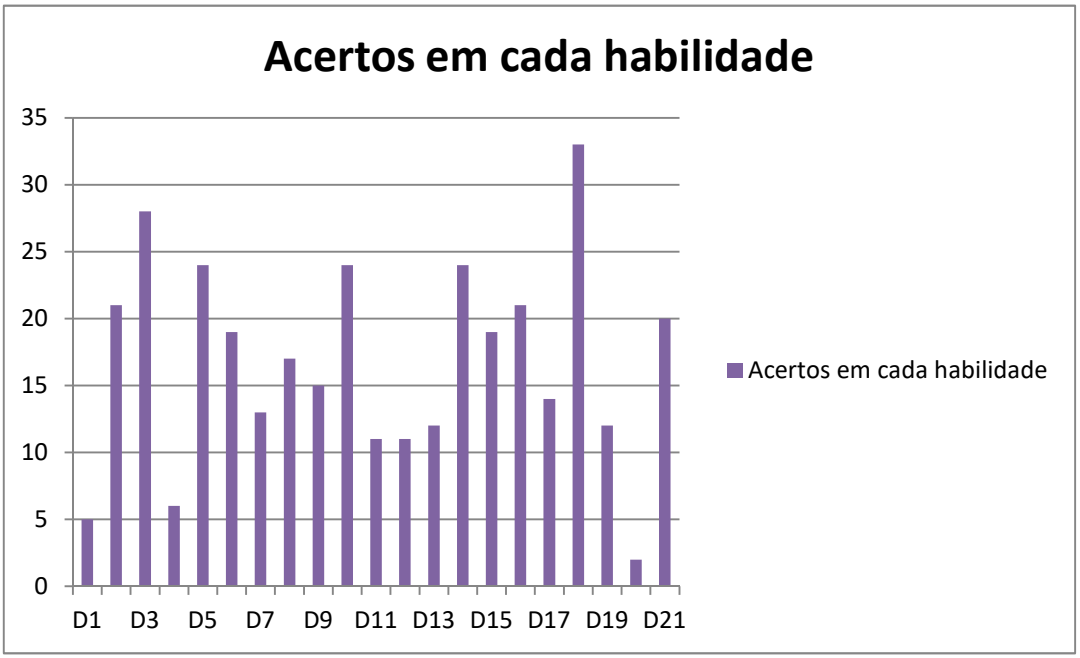
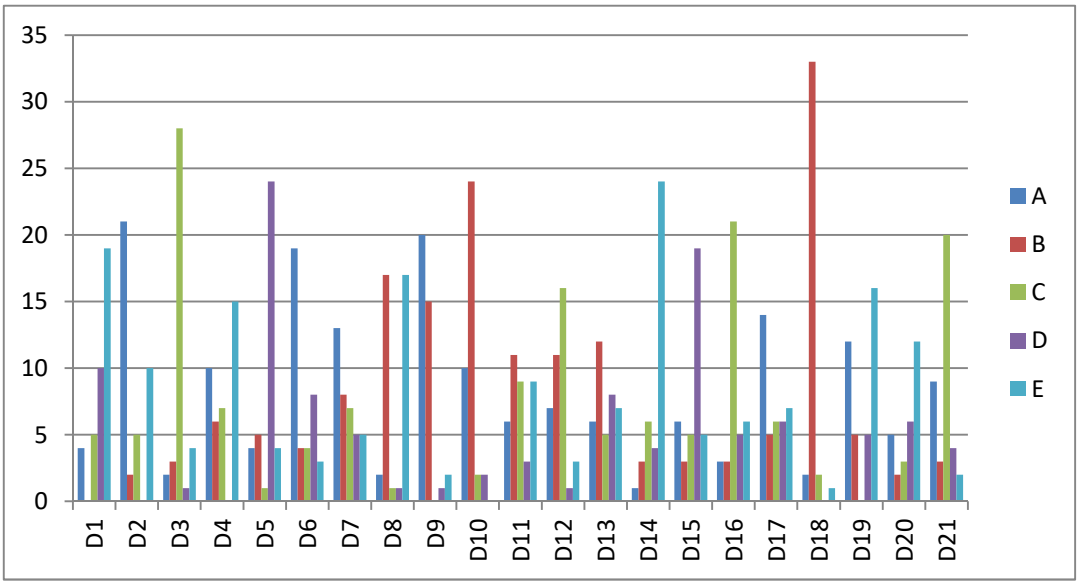


Gráfico 2: Respostas dadas em cada questão, por habilidade avaliada



Aqui foram avaliadas as habilidades indicando a quantidade de alunos que acertou cada uma delas. Podemos perceber que a habilidade em que os alunos se saíram melhor foi a D18 – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão - e a que se saíram pior foi a D20 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

3.3 REDAÇÃO ENEM: COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Inicialmente, é apresentada uma descrição sobre cada competência avaliada na redação do ENEM:

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita

II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das varias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturas do texto dissertativo-argumentativo

III-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação

V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Os gráficos a seguir ilustram o desempenho dos estudantes na REDAÇÃO ENEM 2013, conforme foi proposto. Vale lembrar que a avaliação das redações seguiu os mesmos critérios adotados pelo ENEM, atribuindo-se notas de 0 a 1000, conforme os desempenhos em cada competência, que vale 200. Foram convidadas três professoras-avaliadoras de redações do ENEM. Primeiramente, duas delas fizeram a avaliação, seguindo os critérios estabelecidos pelo INEP. Quando houve discrepância (ou seja, quando as avaliadoras atribuíram notas diferentes entre si em 100 pontos no total, ou 80 em cada competência), a terceira avaliadora desempenhou o papel de avaliar e desfazer a discrepância.[14]

[14] Os nomes das avaliadoras não serão mencionados por motivos éticos.

Gráfico 3: Notas obtidas por cada aluno em cada competência

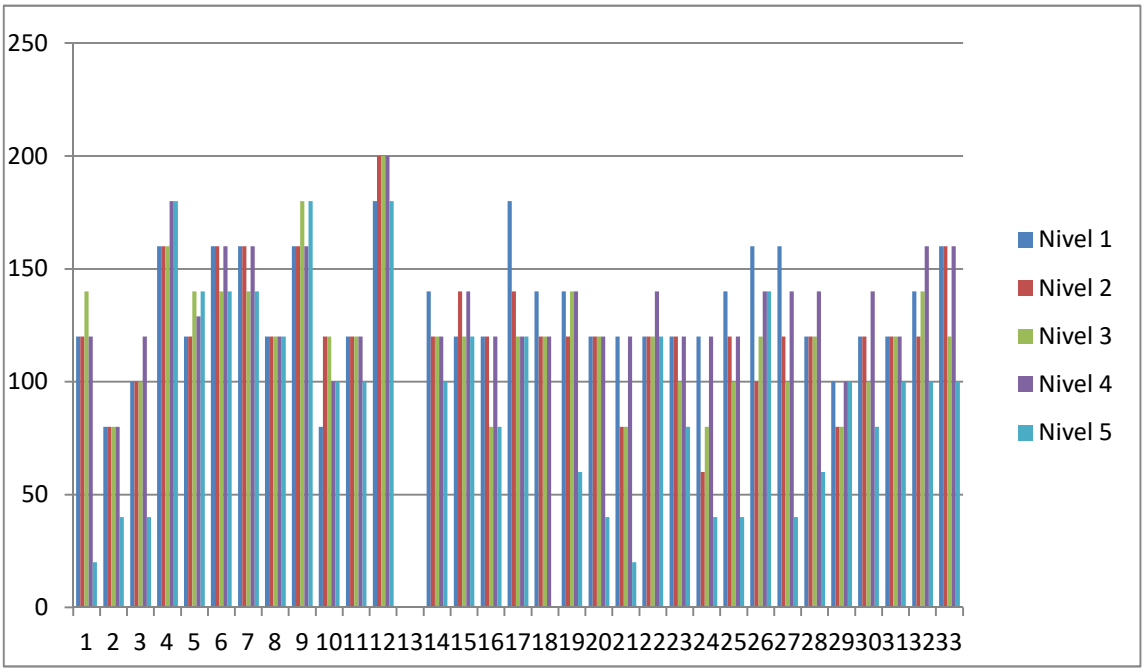
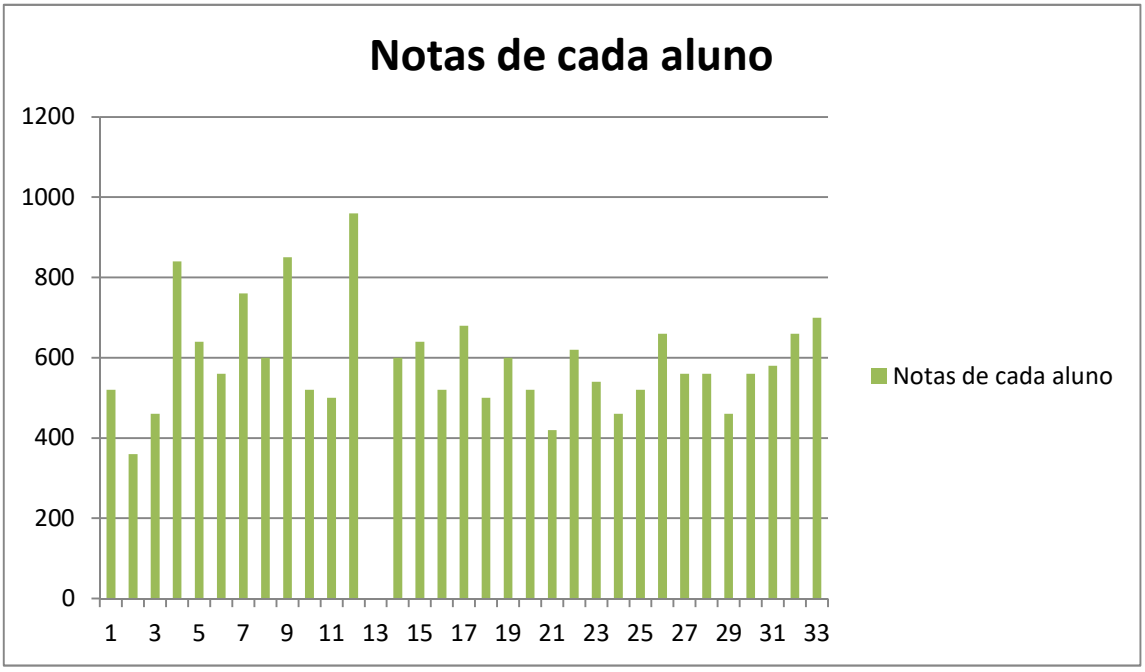


Gráfico 4: Nota total obtida na redação (em 1000)[15]



[15] O aluno nº 13 teve sua redação desclassificada porque escreveu menos de 7 linhas, tal como é definido pelos critérios do ENEM.

No primeiro Gráfico 3 foram avaliadas as competências, indicando cada nível de notas que os alunos alcançaram. Percebemos que nos níveis 2, 3 e 4 os alunos tiveram maior rendimento, na mesma proporção que nos níveis 1 e 5 tiveram um rendimento menor.

No Gráfico 4 são indicadas as notas que os alunos obtiveram. Chama-se a atenção para três notas em especial: a número 13, que zerou a redação por ter escrito menos que sete linhas; a numero 2, que foi a segunda menor nota, e a numero 12, que conseguiu a maior nota, quase "fechando" a redação.

4. CONCLUSÕES

Como se pode notar, o projeto era bastante ambicioso e abrangente. Com os problemas enfrentados durante sua execução, não foi possível atingir plenamente todos os objetivos que foram propostos inicialmente. Apesar disso, acredita-se que os dados coletados são suficientes para demonstrar aspectos relevantes sobre as relações entre letramento não escolar, práticas de leitura e escrita e o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala eleitas para a pesquisa: Prova Brasil (tese de leitura) e Redação do ENEM.

Com os dados aqui apresentados em fase de análise, pretende-se produzir um artigo em que possam ser demonstradas aproximações e distanciamentos entre as práticas de letramento dos estudantes e seu desempenho em avaliações nacionais de larga escala. Além disso, tais dados já possibilitam entrever um universo importante para a lida do professor de Português em sala de aula. Tendo em mãos os resultados, é possível projetar metodologias específicas para as dificuldades e afinidades dos alunos, acarretando melhores resultados das aulas.

Enfim, acredita-se que o projeto, apesar de não ter atingido amplamente seus objetivos - tendo em vista as justificativas apresentadas neste relatório - pode ser considerado exitoso, no sentido de que traz contribuições práticas relevantes para a melhoria da qualidade de ensino de Português.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (2008) **O professor pesquisador: introdução à pesqui-sa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL.(2004) **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF.

BRASIL. (2002) **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (Ensino Mé-dio)**. Brasília, DF: SEB/MEC.

BRASIL. (2000) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio***:* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.

BRASIL. (2013) Ministério da Educação. **A redação no ENEM 2013: guia do participante. Brasília: INEP, 2013. Disponível em:** http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf**.** Acesso em 07 ago. 2014.

BRASIL. (2011) Ministério da Educação. **Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf. Acesso em 11 nov. 2014.

FREITAS, Dirce. (2007) **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas (SP): Autores Associados.

KLEIMAN, A. (org.). (1995) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela B. (2007) O letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, Magda. (1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica.

SOARES, Magda. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Edu-cação e Sociedade**. Dez. 2002, vol.23, no.81, p.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf. (Acesso em 07/07/2007).

STREET, Brian. (2003) What´s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**, vol. 5 (2). Columbia University: Teachers College/Columbia University, p. 77-91.

TFOUNI, Leda Verdiani. (1995) **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4447-4462
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4447
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS LETRADOS

Jéssica do Nascimento RODRIGUES[16]
Mary RANGEL[17]

RESUMO: Objetivou-se conhecer e analisar as versões da realidade dos professores da Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ (atuantes do 6º ao 9º ano) acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas na escola pública brasileira. O materialismo histórico-dialético alicerçou o debate sobre o trabalho docente: a educação reduzida ao processo de *semiformação* se configurou limite, e a função do professor na formação do sujeito, possibilidade. Sob o viés freireano, debateu-se a consciência histórico-crítica, fomentada por um trabalho educativo crítico, e com o pensamento bakhtiniano, discutiram-se linguagem, texto, gêneros e ideologia, constituidores da vida humana. Tratou-se da escrita com base na Linguística Textual, explanando-se o conceito de produção textual. Como metodologia, a população estudada respondeu a um *questionário semiestruturado* e participou de *grupos focais* e *entrevistas individuais*. Como resultado, verificaram-se mais limites que possibilidades diante da precarização do trabalho docente. A formação dos sujeitos não contemplou a formação crítica, mas sim a vinculação escola-trabalho-Capital, na homogeneização superficial do discurso crítico e interiorização da concepção burguesa de trabalho e educação. O texto escrito se entrelaçou a uma abordagem instrumental e com muitos limites no trato dos gêneros: o aluno escreve *para a* escola e *para o* professor, em estruturas composicionais variadas, como *redação*. Para a escrita, não há regularidade nem planejamento, e a *revisão*, *correção* monológica, mediante primazia dos "erros", foca as regras formais, como ortografia e sintaxe, para compor uma nota final.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho Docente; Formação do Sujeito Crítico Letrado; Ensino da Produção Textual Escrita.

Questões Iniciais

Embora a importância do ensino da escrita seja notória e, para o ensino e para o estudo da Língua Portuguesa (LP) hoje, tenha-se o texto como unidade de ensino-

[16] UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; CPII, Campus Realengo II. End.: Rua Santa Ermelinda, 55, Campo Grande, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: jessicarbs@gmail.com.
[17] UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. End.: Avenida Sílvio Picanço, 555, bloco 1, apartamento 601, São Francisco, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

aprendizagem, aponta-se, dentre alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, a formação precária e a atuação descompromissada de parte dos professores, questões enraizadas no mundo do *trabalho estranhado*. Isto ocorre tanto no ensino em sentido lato quanto no ensino específico da escrita, que compõe a formação humana integral.

O objetivo deste estudo, por conseguinte, foi o de conhecer e analisar as *versões da realidade* – e nelas as *práticas* propriamente ditas − dos professores da LP de três escolas municipais de Niterói (RJ) acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas – seus limites e suas possibilidades – no contexto da escola pública brasileira.

O tema em questão, recorte de uma tese de doutorado[18], foca o *trabalho* realizado pelos *professores de LP* no ensino da *produção textual escrita* e na *formação do sujeito crítico letrado*. As *questões de estudo*, portanto, envolveram dois blocos. Um abarca os discursos dos professores de LP das escolas públicas niteroienses de segundo segmento do ensino fundamental acerca da formação do sujeito crítico letrado, do ensino-aprendizagem da produção textual escrita e da respectiva/concomitante revisão, levando em consideração os limites e as possibilidades concretas da realização desse trabalho. O outro, portanto, abrange as práticas de ensino-aprendizagem propriamente ditas, o que tem, de fato, acontecido em sala de aula quando o assunto é produção textual escrita.

Acredita-se que, com este estudo, fundamentado no *Materialismo Histórico e Dialético*, na *Teoria da Enunciação* e na *Linguística Textual,* pode-se contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de LP, sobretudo na escola pública brasileira atual, no que se refere ao ensino da produção textual escrita – o que contempla todo o processo, do planejamento à revisão, como parte de um processo formativo maior. Tal contribuição, em especial, envolve a compreensão dessa prática como esfera do trabalho do professor na formação do sujeito crítico letrado.

Aspectos Teóricos

No *primeiro eixo* deste debate, trava-se um debate sobre as possibilidades e os limites postos ao trabalho docente na sociedade capitalista. Como pano de fundo, o

[18] Aqui trata-se da tese *A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco* (Rodrigues, 2014).

materialismo histórico e dialético, entendido como marxismo não mecanicista, inclusive influenciador da perspectiva sócio-histórica e dialógica, alicerça o debate sobre o trabalho docente precarizado. Se, para Hegel, trabalhar é modificar a matéria; e, para Locke, trabalhar é um mal necessário; para Marx, o fato é que há o trabalho estranhado. Este foi um dos saltos desse pensador mediante reflexão sobre a condição do ser humano nesta sociedade: o homem não é apenas espírito; ele é matéria e trabalho. Ademais, para além do trabalho estranhado, administra-se o tempo do não trabalho com a indústria cultural, e a formação da massa, embora tal processo possua condições de autonomia e liberdade, segundo Adorno (1996), converteu-se em *semiformação*.

Para Ciavatta e Ramos (2012), quanto à formação dos seres humanos, não há inocência na relação estabelecida entre trabalho e educação, pois ela é marcada pelos embates no bojo das relações sociais. Bueno (2010) afirma ser a crise educacional justamente a redução da educação ao processo de *semiformação*, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) alerta para as reformas pedagógicas isoladas (comuns ao contexto atual), visto que, em vez de romperem com a crise, provocam sua manutenção.

Em meio a tais reformas, encontram-se os professores: carga horária exacerbada de trabalho, além da necessidade de atuarem em, no mínimo, duas escolas (públicas ou particulares); quantidade extremada de alunos por turma; rotatividade/itinerância pelas escolas de um ano para outro; salários aviltantes; insegurança de todos os tipos; dentre outros. Desse modo, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, não obstante sem a reflexão crítica necessária, em um processo de secundarização do trabalho humano também como atividade intelectual. Para Sampaio e Marin (2004), os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos. Ciavata e Ramos (2012) admitem que os saberes produzidos no contexto da prática têm validade, todavia a visão da totalidade é comprometida se o trabalho docente se reduz a uma prática desatrelada da formação para a reflexão crítica.

No *segundo eixo*, o debate gira em torno da função do professor na formação do sujeito crítico letrado. Em interlocução com o debate desenhado, de crítica ao modo de produção material e não material da vida instaurado e, com isso, à formação do educador reduzida à *semiformação*, vêm a propósito as contribuições freireanas para a compreensão das práticas democráticas necessárias à formação de sujeitos críticos letrados. Para Freire (2011), as práticas democráticas são possíveis em uma sociedade

não democratizada e, inclusive, naquelas que não tiveram a experiência democrática, como o caso brasileiro. Os educadores podem ser democráticos no ato de ensinar. Se se aprende democracia fazendo democracia, urge a necessidade das práticas democráticas na escola como brechas à transformação social (Freire, 2012).

Freire (2005) frisa que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, pois, para além disso, envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou sobre o que se fala: "O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo" (Freire, 2005:117, grifos do autor). Nesse sentido, a importância da leitura e da escrita também não se fecha ao processo de alfabetização. Tal relevância precisa estar presente em todo o processo educativo, se democrático e crítico, até porque, como Freire (2012) salienta, a leitura posterior do mundo pode ser mais crítica e rigorosa. Paulo Freire vê, na produção da vida e do mundo, a leitura e a escrita (não obstante a leitura do mundo, para ele, preceda a leitura da palavra). Os processos de leitura e escrita compõem *uma das esferas do trabalho realizado pelo educador*, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas.

No *terceiro eixo*, reporta-se à obra de Mikhail Bakhtin, discutindo alguns conceitos-chave. A Teoria da Enunciação (TE), dessarte, guia a análise das enunciações dos educadores neste estudo, suas *linguagens sociais*, e subsidia o debate acerca da linguagem, do texto e dos gêneros discursivos. O pressuposto bakhtiniano é, afinal, a natureza social da linguagem. Para Voloshinov (1981), a linguagem é um produto da atividade humana criativa, social e coletiva, refletida em todos os seus elementos – da organização econômica à organização sociopolítica da sociedade – e produzida nas relações materiais como condição necessária à organização laboral dos seres humanos.

Se a linguagem tem natureza social e coletiva, a língua não é um código abstrato. Ela é a *interação verbal*, fenômeno social fundamental e original que constitui a realidade da língua, é a comunicação verbal concreta entre o falante, o outro e o objeto, uma tríade viva (Bakhtin, 2011). Uma vez que todo texto é atravessado pelo discurso humano e que, por trás de todo texto, há vozes, a caracterização do discurso é biface, já que nele reside a ambivalência locutor-ouvinte, porque o texto é construído na perspectiva da enunciação. Dessa maneira, defende-se que todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes, pois, segundo Bakhtin (2011), texto é um conjunto coerente de signos/palavras e só tem vida no contato com outros textos. De fato, todo enunciado se apresenta como um gênero porque todos os enunciados pelos quais se

enuncia possuem uma *forma* relativamente estável não desatrelada de seu *conteúdo*. Por isso, os sujeitos lançam mão dos gêneros discursivos por toda a vida, embora a compreensão sobre sua existência seja complexa. Há diferentes tipos de comunicação social a que correspondem diferentes tipos de enunciados: são os gêneros criados e recriados pelos sujeitos em condições reais de existência (Bakhtin, 2011).

No *quarto e último* eixo, trata-se da produção textual escrita escolar e da revisão dessa produção, como esfera avaliativa. Imbricada na perspectiva bakhtiniana, já numa perspectiva microanalítica, a Linguística Textual (LT) também é um caminho profícuo, porquanto se fundamenta na ideia de que o texto não é um produto final, mas é processo, não resumido aos aspectos morfossintáticos de sua superfície. Bunzen (2006) explica que, por muito tempo, a redação foi vista como um *não texto*, pois se limitava à prática meramente escolar, com predomínio dos estudos da tipologia textual. Na busca de um ensino mais reflexivo para a escrita, passa-se a considerar o processo e o gênero, e a sala de aula passa a ser reconhecida como lócus de interação verbal. Assim, tanto para Bunzen (2006) quanto para Marcuschi (2010), não é possível tratar de produção de texto sem se tratar de gênero diante da diversidade das relações socioculturais existentes e da diversidade das esferas da atividade e comunicação humanas.

Se a atividade da produção textual é processo, rever e avaliar o texto lhe são inerentes. Entretanto, Antunes (2006) critica o fato de os professores se concentrarem em apontar os *erros* e mostrar a forma *correta*, ou em apenas apontar os *erros*, ou ainda em fazer comentários imprecisos. Embora os *erros* sejam importantes como indicadores do processo, sublinha-se que a revisão não se reduz ao apontamento de erros, porque, de fato, produzir um texto escrito não se resume a uma atividade gramatical. Trata-se de uma atividade social que envolve elementos de textualização, do auditório e da situação em que o texto ocorre (Marcuschi, 2010). Na produção verbal, escrita ou falada, são mobilizadas *estratégias cognitivas* (objetivos do usuário, quantidade de conhecimento disponível e suas crenças, valores e atitudes), *estratégias textuais* (organização da informação, formulação, referenciação e balanceamento do explícito/implícito) e *estratégias sociointeracionais* (estratégias socioculturalmente determinadas que estabelecem, mantêm e levam a bom termo a interação verbal) (Koch, 2010). Consoante Costa Val et al (2009), existem regras contratuais para a escrita de um texto formal, as quais incluem regras funcionais, extralinguísticas, e formais, linguísticos.

Aspectos Metodológicos

A população estudada se limitou ao grupo de professores de LP de três escolas municipais de Niterói (Quadro 1). De acordo com levantamento feito em 2013, das 46 unidades escolares de ensino fundamental do município, apenas 12 ofereciam 6º ao 9º ano. Desse universo, optou-se por três unidades escolares, chamadas aqui de Escolas A, B e C. Foram 3 fases de coleta de dados, combinando angulações diferentes acerca dos mesmos objetos, dada a complexidade dos fenômenos sociais: a) aplicação de um *questionário semiestruturado* com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores a fim de conhecer sua formação, seu tempo de magistério, enfim, seu percurso profissional; b) desenvolvimento de 3 *grupos focais* (um em cada escola) com os professores com base em um roteiro de questões previamente selecionadas com o propósito de produzir informações mediante interação entre eles; c) aplicação das *entrevistas individuais,* com a intenção de aprofundar a discussão.

No Quadro 1, mostra-se o quantitativo de professores participantes da pesquisa. Para a análise, optou-se por atribuir-lhes nomes fictícios.

Quadro 1: Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa

Escolas	Total de Professores	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal)	Participantes (Entrevista)
Escola A	8	7	5	5
Escola B	3	3	2	2
Escola C	6	5	4	4

Análise e Discussão

Na primeira questão do grupo focal (*Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do trabalho do professor de LP na escola?*), que foi esmiuçada na entrevista individual, pretendeu-se investigar as *condições de trabalho* do professor de LP, sobretudo os *limites* para seu ensino. Dentre os professores participantes deste estudo, sete vão à escola de 4 a 5 vezes por semana e mantêm um contato mais frequente com a instituição, inobstante reforcem a correria diária em razão da sobrecarga de trabalho. Aurora, por exemplo, ao resumir o tempo destinado ao trabalho em duas escolas, finaliza sua resposta enunciando “E ainda querem que eu faça milagre”, cuja entonação, seguida de risos, e cuja escolha lexical, o “fazer milagre”, manifestam o desagrado da professora em relação à sobrecarga cotidiana. Catarina, em

risos ambíguos, diz que o tempo demandado pelo trabalho extrapola as 61 horas semanais, recuperando, assim, as vozes dos outros professores.

Nesse quadro, oito professores têm outros empregos e, em um mesmo dia, precisam se deslocar de uma escola à outra. De resto, desse grupo, quatro professores possuem até três empregos diferentes. Aline revela que, além disso, o problema da adequação dos horários é sempre uma preocupação. A linguagem, ontologicamente social, e o discurso, também bivocal, promovem a compreensão de que a problemática da conciliação dos horários é coletiva e dependente de necessidades individuais, como mais uma consequência do trabalho exacerbado em diferentes instituições para a manutenção da vida. Aurora, ao escolher o superlativo "dificílimo" para definir seu trabalho e, entre risos, dizê-lo com certa potência, antecipa a dificuldade de enumerar prazeres e satisfações no trabalho que realiza na escola pública. Arremata com um verbo no pretérito imperfeito: "O dar aula há 12 anos atrás, pra mim, *era* prazeroso".

Como uma corrente discursiva de vozes que se encontram, sete professores, incluindo Aurora, por um lado, apontam o convívio com os colegas de trabalho como algo prazeroso. Para Bárbara, o relacionamento entre professores e funcionários possibilita conforto: "você não se sente tão disperso". Talvez seja possível compreender esse aspecto pelo compartilhamento de um mesmo corpo de práticas sociais, construído por um coletivo ligado por semelhantes desafios diários. Por outro lado, seis professores indicam como aspecto positivo o trabalho realizado com os alunos, numa relação de proximidade, em meio a muitos *poréns* – "quando a turma é uma turma normal, uma turma boa" (Amanda) –, além de cinco professores enfatizarem o trabalho com alunos carentes, embora muito difícil, mas que ganha valor, como um trabalho concreto útil.

Em "Apesar de todas as *dificuldades* que a gente enfrenta" (Bruna, grifo nosso) e "mesmo que seja tremendamente *frustrante* a maior parte do tempo" (Célia, grifo nosso), as palavras em destaque, povoadas de vozes, compreendem parte dos obstáculos relatados pelos professores entrevistados como uma esfera do quadro que compõe o *drama atual do professor* (Saviani, 2008), que constitui o panorama de precarização do trabalho docente. Então, em "A possibilidade de fazer um trabalho, *de tentar fazer um trabalho de qualidade* para um público que já é tão defasado" (Catarina, grifo nosso), a professora também aponta a relação com os alunos da escola pública como algo que atribui importância ao trabalho que realiza, confere-lhe valor. Entretanto, deixa transparecer que nem sempre se alcançam os propósitos almejados, como não é difícil

contatar após a leitura de todas as versões da realidade desenhadas neste estudo. Outros professores tocaram em problemas de infraestrutura, como escassez de livros didáticos, ventiladores quebrados, falta de carteiras e número elevado de alunos em sala de aula.

O que os professores chamam de autonomia em sala de aula é evidenciado como algo positivo por cinco professores. Essa liberdade de planejamento, liberdade no trabalho realizado, é reforçada como uma vantagem. Aline e Bárbara, por exemplo, mostram que as vantagens são, por um lado, não haver cobranças – "O fato de não ter gente o tempo todo enchendo o saco" (Aline) – e, por outro, poder realizar um trabalho independente, muitas vezes improvisado – "quando precisa, você planeja alguma coisa, você tem alguma coisa pronta na hora" (Bárbara). A consequência disso é a individualização e a desarticulação de um possível trabalho em equipe, acarretando, ademais, a descontinuidade programática de uma série à outra, problemática contraditoriamente apontada como um fator complicador por esses mesmos professores.

Nove professores indicaram o que chamam de indisciplina ou falta de respeito dos alunos como um dos fatores mais preocupantes, questão acompanhada pelo descompromisso da família com a educação dos filhos. Essa incoerência fica evidente na entrevista com Aline: "os alunos, né, que apesar de eu me sentir mais importante na vida deles, de fazer mais diferença, os alunos, a dificuldade de lidar com os alunos, vou dizer isso mesmo, a falta de educação em geral, a falta de participação da família". Augusto explica que, apesar de existirem, as normas não são cumpridas. Quando o aluno recebe uma advertência, por exemplo, os pais não assinam o documento e o aluno volta à escola como se nada tivesse acontecido. Por isso, esse professor se utiliza da palavra "camaradagem" para explicar a forma como lida com os alunos, o que implica não ter de tomar uma atitude que não surtirá resultados, o que chama de "imbecilidade". Essas escolhas lexicais conversam com as enunciações dos outros professores em diferentes tonalidades dialógicas: "Mesmo que a gente tente e tal, não vai ter, porque isso vem de cultura familiar. Então, isso pra mim é a PIOR parte" (Célia).

Muitos professores pontuaram o salário incompatível como um dos aspectos de desvalorização, a exemplo das falas de Amanda, Ana e Aurora. Trata-se de um dos fatores de precarização do trabalho docente, subsumindo seu valor real, concreto, ao valor-de-troca, já que o trabalho realizado pelo professor da escola pública é o trabalho realizado com a população mais pobre, porquanto a educação escolar, para além de ter se tornado mercadoria, *(semi)forma* força de trabalho. Ana, balançando as pernas e com uma expressão de desânimo visível, esclarece que, pelo trabalho que realiza, mereceria

(verbo utilizado pela própria professora) receber um salário melhor, como uma compensação à sua dedicação. Ana, que já é aposentada pelo INSS e trabalha há cerca de 30 anos como professora, comenta a quantidade de licenças dos professores, os quais, segundo ela e como ela, sentem-se cansados: "Os professores estão adoecendo".

Na segunda questão (*Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de LP na formação de sujeitos críticos?*), intencionou-se compreender como o professor de LP vê o seu próprio *trabalho* e a formação do *sujeito crítico*. Dentre as poucas falas mais incisivas, como a de Ana – "Não consigo" –, a maioria pondera para responder se consegue ou não formar o sujeito crítico letrado. Todavia, a questão aqui não é o cumprir ou não, mas sim o que se considera formar esse sujeito, pois é nisso que se reflete o trabalho do professor, fruto também de sua visão de mundo. Cinco professores retomam a falta de articulação de uma série à outra – "um professor trabalha de um jeito, aí entra outro e já trabalha de outro" (Amanda) – para explicar o trabalho que não forma criticamente os alunos. Para além disso, seria necessário um envolvimento verídico com o trabalho, mediante um compromisso orgânico com a realidade concreta: "é uma série de coisas que vai fazer desse aluno um ser crítico. Não é só o professor, coitado, lá na frente. Eu tento fazer um trabalho assim, né" (Amanda).

Há ainda dois discursos claros que atravessam as enunciações. O primeiro é o utilizado claramente por Catarina (grifo nosso): "e vejo que se formaram, que se tornaram *boas pessoas, bons cidadãos*"; o outro é o de que lança mão Célia: "E não vão conseguir". No primeiro caso, a professora une a ideia de "bom cidadão" àquele ex-aluno que continua estudando ou trabalhando. O aluno segue um caminho particularizado, independente, para galgar patamares mais bem colocados na sociedade. No segundo caso, Célia naturaliza a ideia de que uma minoria de ex-alunos se amolda a ao modelo de sociedade, enquanto a maioria não consegue uma posição social de relevo: "A gente não consegue isso pra todo o mundo [...]. E não vão conseguir" (Célia). Cristina acredita que consegue ampliar o olhar do aluno para o mundo, para uma participação social mais ativa por intermédio da produção de textos. A professora faz menção, pois, ao desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Todavia, o agir no mundo, como cidadão, para ela, compõe também uma perspectiva individualizada, distante da construção da consciência histórica.

A ideia de mudar a realidade foi vista pelos professores como uma utopia irrealizável. O que aparece é a ideia de formação de um sujeito que critica e participa da sociedade como ela é. Ou ainda, a menção a uma formação para a cidadania, por meio

do cumprimento de deveres e da exigência de direitos, como o "seguir todo o processo educacional do país" (Carmen) como um "bom cidadão" (Catarina). A ideia de formar um cidadão que pense, um ser crítico, que leia o mundo, como apontado pela professora Aurora, fica limitada a uma crítica individualizada apartada da realidade material.

Na terceira questão (*Que funções tem o texto escrito na sala de aula de vocês?*), a tentativa foi a de entender que *importância o texto escrito* ganha na sala de aula de LP, além de entender quais os objetivos a serem alcançados com esse ensino. Cinco professores reconhecem que a prioridade não é mais o ensino de gramática normativa, mas sim o trabalho com os textos: foco na leitura, na interpretação e na produção de textos. "Saiu da universidade, graças a deus" (Célia). No entanto, o que cabe analisar são as formas de entrada do texto na sala de aula. Para Travaglia (2009), os professores de LP foram despertados para a crítica à gramática normativa, no entanto, sentindo-se desnorteados quanto ao que fazer, mantêm um trabalho que centraliza aulas sistemáticas apoiadas em nomenclaturas: "Assim, eu queria trabalhar a gramática sem falar em sujeito, sem falar em adjetivo, sem falar em predicado, em oração, mas eu não sei trabalhar assim" (Amanda). Já Ana sustenta que o ensino hoje é mais *light*, palavra utilizada pela professora, como se o trabalho com textos fosse menos complexo. Aurora também considera positiva a mudança de foco para a textualidade, mas demonstra que ainda existe um ensino mais tradicional, isto é, há a *coexistência dessas práticas*.

Cristina percebe que as práticas não mudaram muito, pois, quando trata de um trabalho com gêneros, como algo positivo, reconhece, no entanto, que a finalidade não é outra: "essa perspectiva dos gêneros talvez, por conta disso, a gente esteja olhando a produção textual com mais objetivo, né, com a finalidade do que você tá produzindo. Mas, no final das contas, é muito complicado você produzir uma redação, porque você sabe que é o professor que vai corrigir, né". Célia, mais otimista, disse que hoje o trabalho se voltou aos gêneros e que há a disseminação da ideia de um trabalho permanente de escritura e reescritura, mas afirma que nem ela nem os outros sabem se o que fazem em sala de aula é o mais adequado.

Na quarta questão (*Com que frequência vocês costumam trabalhar a produção textual escrita? Como esse trabalho é realizado?*), procurou-se averiguar a *constância da produção textual escrita* nas aulas de LP e *como* o trabalho com o texto é realizado. As professoras Amanda e Carmen disseram trabalhar semanalmente, deixando muito claro que a produção textual escrita relatada não dá conta de um trabalho mais complexo, que mobilize o aluno a pensar e repensar o texto. Carmen chega a dizer que

propõe a produção de textos todos os dias e, depois, corrigindo-se, diz propor duas vezes por semana. Na tentativa de demonstrar que é uma professora dedicada, chega a se comparar com os outros professores, alegando que, como só tem uma matrícula, é possível, para ela, fazer um trabalho mais acurado com a escrita, diferente dos demais professores. Célia diz trabalhar a produção textual escrita semanalmente e, depois, tentando se explicar, diz fazê-lo quinzenalmente, com escrita e reescrita. Como toda enunciação não está reduzida ao organismo individual singular, pois que é sempre social (Bakhtin, 2012), parece que o trabalho de Célia vai ao encontro dos trabalhos de Ana, Augusto, Bárbara e Bruna, que dizem trabalhar assim, embora isto não seja seguido à risca, como acrescentam: "nem sempre dá" (Bruna) ou "Mais do que isso eu não dou conta. Já tentei, mas não dou conta" (Augusto). Ou ainda, como salienta Ana, o trabalho pode ser feito com textos curtos ou trechos de textos, grife-se: muito mais para facilitar o trabalho do professor do que para alcançar algum objetivo específico.

Dentre ditos e desditos, Bárbara é um dos exemplos que afirmam trabalhar de uma forma, quando no grupo focal, e de outra, quando na entrevista individual. Ela se contradiz, porque, no grupo focal, disse trabalhar mensalmente e, na entrevista, disse trabalhar quinzenalmente. Mesmo que a diferença não seja muito flagrante, esta é uma asseveração para o fato de que, na verdade, a *constância* da produção textual escrita é a *inconstância*. Já Cristina alega trabalhar mensalmente e os demais, bimestralmente ou duas vezes por trimestre. Oscilando entre produções curtas e longas, entre produções individuais (hegemonicamente), em dupla ou em grupo, todos dizem trabalhar menos do que gostariam, como argumento que desculpa um suposto trabalho deficitário com a produção textual escrita. Por esse motivo, recorrem, em seus discursos, à questão da quantidade, e não da qualidade. Para Catarina, "é muito trabalhoso".

Na questão (*Vocês avaliam/revisam os textos? Como o fazem?*), a pergunta foi pontual: perscrutar as formas de retomada do texto escrito em sala de aula, como se procede à revisão textual e à reescritura textual. Dando início às enunciações, como produtos da interação, Augusto, Ana, Aline e Carmen afirmam revisar os textos em casa, apesar de muitos a demora da devolução ou mesmo resmungarem acerca de se tratar de um trabalho exaustivo. Augusto, por exemplo, diz sistematizar os erros dos alunos, numerando-os, já antecipando a primazia do erro como apontamento sobre o conhecimento que o aluno ainda não mobilizou. Já Aurora, Bárbara, Catarina e Cristina explicam revisar os textos em sala de aula, muitas vezes enquanto os alunos fazem outra atividade. Catarina, por exemplo, na entrevista individual, afirma que: "Eles escrevem,

me dão, eu levo pra casa. Se tiver tempo, eu começo a corrigir na sala, se tiver tempo, se a turma tiver calma", embora, no grupo focal, tenha dito revisar os textos em sala de aula pela falta de tempo. Com isso, a revisão feita em sala de aula, enquanto os alunos produzem alguma outra atividade, é um sinal acerca de um trabalho apressado e superficial: "Porque senão eu vou levar um bolo de redação pra casa" (Aurora). Bárbara, quando o faz, diz recorrer a uma revisão geral no quadro com o máximo de textos que conseguir. Porém, mantém um trabalho de correção monológica (feita apenas pelo professor) e de supervalorização dos erros dos alunos (em prejuízo dos acertos).

Há também uma espécie de revisão oral do texto escrito. Ana e Amanda dizem que, em alguns momentos, pedem que o aluno leia em voz alta para que "revisem" o texto: "Ou então às vezes eu faço uma interferência, deixo ele ler tudo e no final falo alguma coisa pra ele ou algumas ideias, peço pra ele mudar alguns períodos" (Ana, na entrevista). "E ali, quando ele tá lendo, eu percebo algumas, por exemplo, concordância, e aí eu dou um toque" (Amanda, no grupo focal). Bruna e Célia, mesmo que enfatizem revisar o texto na maioria das vezes em casa, indicam fazer esse trabalho algumas vezes na sala de professores. Bruna, por exemplo, diz revisá-los em meio a reuniões, no deslocamento de uma escola à outra e, algumas vezes, em sala de aula, entretanto não deixa de expressar sua *angústia* com relação a esse tipo de trabalho.

Todos eles dizem revisar questões ortográficas, "carro chefe", intensificando a perspectiva linguística, detida às regras formais. Aline, por exemplo, reconhece que "é mais fácil de marcar" os desvios ortográficos. Também ficam nesse mesmo nível as observações a respeito da sintaxe, pois nove professores citaram revisar questões de concordância, regência, pontuação etc, como disse a professora Célia: "e isso eu vou verificar sempre". Para além dessas questões, oito professores afirmam observar a organização textual e os aspectos de diagramação, como espaçamento, margens e caligrafia, elementos referentes à forma do texto. Restritos muito mais à esfera textual propriamente dita, seis professores citam a coerência e cinco citam a coesão. Completa Ana, "Não dá pra aprofundar muito". Os elementos extratextuais, centrados no auditório, no *cronotopo* (tempo e espaço do evento comunicativo) e no tema (conhecimento e compreensão comum da situação pelos interlocutores), são secundarizados ou excluídos do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Cinco professoras afirmam que solicitam a reescrita dos textos. Porém, dizem que muitos alunos não o fazem, mesmo valendo pontos extras (porque a reescrita sempre vale pontos). Bárbara entende que o objetivo da reescrita é muito mais a

participação do aluno do que a retomada do texto. Já Catarina, como a maioria, pede a reescrita para a correção de questões linguísticas, o que corrobora com tudo o que tem sido discutido até aqui: há a primazia das regras formais sobre as funcionais. Isto comprova que a produção textual tem sido vista como aplicação da norma culta e a revisão, sua correção. Quatro professores dizem solicitar a reescrita apenas àqueles alunos cuja escrita esteja mais comprometida, com "mais erros", como dizem Amanda, Ana e Carmen. Nota-se que, além de a reescrita estar condicionada apenas à correção desses erros, antecipa-se que "Eu dou pontinho de participação" (Amanda) ou "eu dou alguns pontos" (Ana). Já Bruna e Augusto não pedem a reescritura: Bruna diz que não a propõe porque os alunos não querem fazê-la: "mal querem escrever"; Augusto diz não pedir a reescrita por julgá-la uma atividade mecânica, o que, de fato, se se levar em conta a forma como ocorre, é verdade, pois é concebida como correção de erros.

Considerações finais

Sobre as condições de trabalho do professor de LP, ganhou destaque o panorama de sucateamento das escolas públicas e de precarização das condições trabalho dos docentes. Nessa contextura é que se comprovou a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para tanto, a correria entre uma escola e outra e, nesse ínterim, o pouco espaço para a família, como características com as quais os professores acabam por conviver de modo naturalizado. O tempo é precificado, assim como o trabalho tem um valor-de-troca, e, proletarizados, os professores se arrefecem, expressando verbal e extraverbalmente angústia e conformação. Para esse grupo de professores, a escola perdeu sua função social, pois não é mais um ambiente de educação formal.

Nesse debate, a formação dos sujeitos críticos letrados é uma utopia infactível, reconhecidas as desigualdades inerentes a um sistema que expropria os alunos das escolas públicas de seus direitos, pois que em desvantagem neste padrão societário, com limitação ao ensino dos mínimos, cujo objetivo é a certificação em detrimento da leitura crítica da *palavramundo*. O descompromisso do professor, que se coloca mais como sujeitado que como sujeito da realidade posta, abala o comprometimento ético e orgânico do ser humano com a realidade da vida e com os outros. O desânimo aparente, a recorrente angústia e as demonstrações de dificuldades com a realização do trabalho

são índices sociais de valor que expressam o *conformismo*, o *estresse* e, também, o *despreparo* dos professores para a atuação na escola pública como está.

Mesmo que constituidor e organizador da vida coletiva, em suas infinitas linguagens sociais, o texto escrito se entrelaçou, hegemonicamente, ao ensino da norma culta, numa abordagem instrumental, considerado muito mais *objeto* que *produto-processo*, dissipando-se toda a sua complexidade: a sua vinculação à situação, à orientação social e aos participantes da comunicação verbal. Por um lado, a questão é que esse trabalho com os gêneros não está claro para ninguém e, por outro, o que se sabe (ou o que se parece saber) é que esse trabalho tem de ser feito. O discurso de que se utilizaram os professores se vinculou a uma necessidade humana por eles ainda não compreendida, o que acaba por ir ao encontro de uma prática que privilegia os aspectos linguísticos do texto em detrimento de um ensino-aprendizagem que considere a profundidade do trabalho com os gêneros discursivos.

Nisto está, dessarte, a escassez do trabalho com a produção textual escrita que, nas aulas de cada professor, não tem regularidade/frequência, também porque não há planejamento individual ou coletivo. A *constância* da produção textual escrita, como visto, é a *inconstância* mediante a criação de estratégias para facilitar um trabalho considerado possível, inobstante fragmentado, frágil e unilateral, em detrimento da aprendizagem do aluno. Os professores deixaram claro proceder a um certo tipo de frágil revisão do texto escrito, sempre com reclamações sobre a revisão como um trabalho difícil e que demanda tempo, o que é fortalecido, em enunciações de desagrado na maioria das vezes, pelas maneiras sempre atualizadas de precarização do trabalho docente. Portanto, os professores procedem a uma *correção* (intervenções posteriores à produção do texto com foco no produto final, em prejuízo do processo de escrita/textualização, e nos aspectos linguísticos, em prejuízo dos aspectos textual-discursivos), e não a uma *revisão* (que demandaria observar fatores extralinguísticos, buscando analisar os aspectos funcionais, durante o processamento textual inclusive).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor. 1996. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci & Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 388-411.

Antunes, Irandé. 2006. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. p. 163-180.

Bakhtin, Mikhail. 2012. O freudismo: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. 2011. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Bueno, Sinésio Ferraz. 2010. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: Pagni, Pedro Ângelo; Gelamo, Rodrigo Pelloso (Orgs.). Experiência, educação e contemporaneidade. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária. p. 237-247.

Bunzen, Clécio. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. p. 139-162.

Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. 2012. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 11-37.

Costa Val, Maria da Graça et al. 2009. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Freire, Paulo. 2012. À sombra desta mangueira. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 2011. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 2005. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Koch, Ingedore Villaça. 2010. O texto e a construção dos sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, Jéssica do Nascimento. 2014. A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

Sampaio, Maria das Mercês Ferreira; Marin, Alda Junqueira. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 1203-1225.

Saviani, Dermeval. 2008. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Travaglia, Luiz Carlos. 2009. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez.

Voloshinov, Valentin Nikolaevich. 1981. Estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz. In: Todorov, Tzevan (Org.). Mikhail Bakhtin – le príncipe dialogique. Paris: Seuil. p. 1-19.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4463-4478
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4463
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UM LEITOR INCONFORMADO: ÁLVARES DE AZEVEDO E O PERIODISMO DO SÉCULO XIX

Natália Gonçalves de Souza SANTOS[19]
Eduardo Vieira MARTINS (orientador)

RESUMO
Este estudo se propõe a analisar o universo do leitor Álvares de Azevedo (1831 – 1852), poeta romântico brasileiro, a partir de seus ensaios críticos, escritos em torno de 1850: "Literatura e civilização em Portugal", "Alfredo de Musset: Jacques Rolla", "George Sand: Aldo o rimador" e "Lucano", ressaltando a profunda relação que o autor mantinha com o periodismo de sua época. Como se trata de um escritor para quem a produção poética e a reflexão de viés teórico eram instâncias indissociáveis, Álvares de Azevedo construiu seu pensamento por meio de um intenso processo de leitura e de comentário, não apenas dos textos literários sobre os quais se debruçava, mas também de artigos de crítica publicados em livros e em periódicos em circulação no período, de origem nacional e estrangeira. Para compreender o seu pensamento, a pesquisa investiga as fontes teóricas que ele consultou e delineia os procedimentos metodológicos dos quais se valeu para elaborar suas reflexões, detalhando, assim, os procedimentos de recepção de textos pragmáticos em circulação entre os acadêmicos paulistas em meados do oitocentos. O andamento da investigação aponta para a relativa independência de Azevedo frente às ideias veiculadas pela imprensa literária da época, uma das grandes divulgadoras da poética romântica, e aos cânones europeus, abrindo a possibilidade de se reavaliar a particularidade da sua inovadora intervenção no debate literário do século XIX e seu enquadramento dentro da história literária.

PALAVRAS-CHAVE: Romantismo brasileiro; Álvares de Azevedo; periodismo; crítica literária.

Linhas gerais de um universo heterogêneo

Manoel Antônio Álvares de Azevedo (1831 – 1852) escreveu quatro ensaios bastante representativos do tipo de crítica literária produzida nos ambientes acadêmicos

[19] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFLCH/USP), bolsista FAPESP. Endereço acadêmico: Av. Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária – Butantã - CEP: 05508-010 - São Paulo/SP – Brasil. Email: nataliagss@usp.br

no Brasil do século XIX. São eles "Literatura e civilização em Portugal: fase heroica; fase negra", "Alfredo de Musset: Jacques Rolla", George Sand: Aldo o rimador" e "Lucano". À exceção do trabalho sobre Musset, publicado parcialmente no periódico acadêmico paulista *Ensaios Literários*, no ano de 1850, os demais são de publicação póstuma. Os três primeiros títulos tiveram sua primeira aparição em 1855 e são parte do segundo volume das obras completas do autor, publicadas sob responsabilidade de seu primo, Jaci Monteiro. Nessa edição, eles compõem uma ampla seção designada pelo nome de 'Crítica', da qual fazem parte textos variados, como orações fúnebres escritas por Azevedo à ocasião do falecimento de colegas da Faculdade de Direito de São Paulo. Já o último ensaio teve sua primeira publicação no terceiro tomo da segunda edição, no ano de 1862, ainda sob responsabilidade do mesmo organizador. Ele não compõe, no entanto, uma seção própria à crítica ou, ao menos, uma seção com esta denominação, o que viria a acontecer somente a partir de 1873, na quarta edição, que ficou à cargo de Joaquim Norberto, quando esse material passou a constituir aquilo que se consolidou como os 'ensaios literários' da obra completa de Azevedo, seguido pelas edições subsequentes.

A partir da correspondência pessoal do autor é possível estabelecer algumas hipóteses sobre o momento da escrita desses ensaios. Numa carta bastante conhecida pelos estudiosos de sua obra, remetida ao seu amigo Luís Antônio da Silva Nunes, datada de 1º de março de 1850 e redigida durante as férias escolares, passadas no Rio de Janeiro, Azevedo afirma:

> Não tenho passado ocioso estas férias, antes bem trabalhadas de leitura tenho-as levado. Nesse pouco espaço de três meses escrevi um romance de duzentas e tantas páginas; dois poemas, um em cinco e o outro em dois cantos; uma análise do *Jacques Rolla* de Musset; e uns estudos literários sobre a marcha simultânea da civilização e poesia em Portugal, bastante volumosos; um fragmento de poema em linguagem muito antiga, mais difícil de entender que as *Sextilhas de Frei Antão*, noutro gosto porém, mais ao jeito do *Th. Rowley*, de Chatterton. (2000: 823)

A mesma carta, mais à frente, anuncia que o missivista regressaria a São Paulo "no dia 1º de abril" e, como o ensaio sobre George Sand possui data de 1º de maio de 1850, pode-se crer que ele tenha sido redigido ou, ao menos, finalizado já na capital paulista. "Lucano" não conta com uma data específica, porém, como as referências e o

vocabulário crítico utilizado pelo autor são similares aos empregados nos demais trabalhos, é possível que tenha sido escrito no mesmo período. Soma-se a essa evidência o acentuado interesse que Azevedo estava demonstrando pela produção de ensaios críticos durante o ano de 1850.

De forma bastante sumária, pode-se dizer que os trabalhos sobre George Sand e Alfred de Musset concentram-se em torno da tradução de alguns fragmentos de duas obras publicadas em 1833, num mesmo volume da *Revue des deux mondes*: *Aldo le rimeur*, pequeno drama destino à leitura, e "Rolla", poema que prenuncia, de certa forma, os conflitos que serão desenvolvidos por Musset no romance *Confession d'un enfant du siècle* (1836). Embora essas duas obras não sejam exatamente semelhantes quanto ao enredo e à temática, vê-se nelas a problemática principal vivenciada pela geração de 1830, na França e pelo mal do século em geral: um profundo desconforto, vivenciado por dois jovens poetas, diante dos caminhos tomados pelas revoluções e seus desdobramentos na sociedade moderna, o que os atira frequentemente a uma conduta marginal e ao suicídio.

Entremeados à tradução, Azevedo tece comentários críticos e debate questões que são importantes para ele próprio, à medida que se identifica com a problemática exposta pela geração de 1830, para as obras em si e para o romantismo numa perspectiva mais ampla, tais quais a originalidade da poesia, o *status* da arte na sociedade moderna e os efeitos que esta organização social, utilitarista e capitalista, gera na constituição do poeta, descrito como um ser cindido, exemplo da "teoria dos contrastes", apresentada por Victor Hugo, no prefácio ao *Cromwell* (1827). Sendo assim, o poeta, o homem moderno em geral, é um misto dos aspectos etéreos e carnais, da alma e do corpo, do grotesco e do sublime, o que se pode em ver em personagens tais quais Jacques Rolla e Aldo. Por isso, para Álvares de Azevedo, mesmo que o poeta enverede pelo caminho de uma vida desbragada, ainda assim, sua essência é preservada, o que lhe garante a beleza:

> Se Jacques é belo [...] é que em meio àquelas trevas há uma réstia de sol, há um eflúvio de poesia que se refrata e iria pela sombra, como a centelha fugitiva do facho que sacode no escuro das cavernas batendo na faceta do cristal da estalactite. Não há aí o poema do materialismo impuro a revolver-se como um verme no lodaçal. – Não: é antes uma luta entre o corpo e a alma – entre a morte e a vida – entre o céu e a terra – entre as melodias de Ariel e o fel do Calibã perdido nos sonhos das noites de verão de Shakespeare, - entre a negridão da noite e a luz doirada da lâmpada mal

> guardada ao róseo dos dedos transparentes da virgem que passa pelas ousias do claustro a desoras – é o pleito, agro e renhido sim – das aspirações ao céu. (2000:699)

"Literatura e civilização em Portugal", ensaio mais longo e mais conhecido entre o espólio crítico alvaresiano, objetiva, como bem disse seu autor, a um cotejo entre o desenvolvimento sociocultural da sociedade portuguesa e seus reflexos no meio literário deste país. Assim, à fase do apogeu luso, o século XVI, no qual ocorreram as Grandes Navegações e a formação do Império ultramarino, corresponderiam nomes como os de Luís de Camões e Antônio Ferreira, cujas obras, respectivamente *Os Lusíadas*, poema épico publicado em 1572, e *A Castro*, tragédia escrita por volta de 1550 e publicada em 1587, representam o esplendor e a grandeza do poderio português. Já um século como o XVIII, de decadência e subjugação pelas potências estrangeiras, como a Inglaterra, corresponderia uma poesia de caráter melancólico e soturno como o são algumas das poesias de Bocage.

É neste ensaio que Azevedo manifesta uma posição contrária ao projeto indianista e nacionalista que estava sendo constituído para a literatura brasileira, concebido como uma extensão do projeto político de consolidação de independência do Brasil em relação à ex-metrópole, Portugal. Para ele, tratava-se de uma

> polêmica secundária que alguns poetas, e mais modernamente o Sr. Gonçalves Dias parecem ter indigitado: saber, que a nossa literatura deve ser aquilo que ele intitulou nas suas coleções poéticas – poesias americanas. Não negamos a nacionalidade desse gênero. Crie o poeta poemas índicos, como o *Thalaba* de Southey, reluza-se o bardo dos perfumes asiáticos como nas *Orientais*, Victor Hugo, na *Noiva de Abidos*, Byron, no *Lallah-Rook*, Thomas Moore; devaneie romances à europeia ou à china, que por isso não perderão sua nacionalidade literária os seus poemas. Nem trazemos a pleito o mérito dessas obras. Em outra parte enlear-nos-emos talvez nessa questão.
>
> E demais, ignoro eu que lucro houvera – se ganha a demanda – em não queremos derramar nossa mão cheia de joias nesse cofre mais abundante da literatura pátria; por causa de Durão, não podermos chamar Camões nosso; por causa, por causa de quem?...(de Alvarenga?) nos resignarmos a dizer estrangeiro o livro de sonetos de Bocage! (2000:715)

Para ele, a literatura brasileira não deveria se proclamar autônoma à portuguesa devido ao fato de haver um elo linguístico entre os dois povos e, mais importante, porque o afastamento em relação às letras lusas nos tolheria o contato com outras fontes de

inspiração, provenientes da Europa, um manancial considerável de cultura literária, o que nos levaria a um tipo de isolamento intelectual. Cilaine Alves Cunha explica que, "para Azevedo, a retomada da cultura indígena como fonte da literatura brasileira limitava suas possibilidades de diálogo com a tradição ocidental" (2001:17). Esta era uma posição bastante singular em meados do oitocentos, no Brasil, onde a parcela hegemônica da intelectualidade voltava seus esforços para a "cor local", como se vê em diversos romances de José de Alencar, em obras de Gonçalves de Magalhães e em alguns poemas de Goncalves Dias. Para Antonio Candido, a "atitude destoante do esforço central da crítica do tempo", [constitui] um paradoxo que deve ter sido difícil e quase heroico sustentar." (2011:17)

Já "Lucano", o menor em extensão dentre os quatro ensaios, aborda epopeia escrita no século I d. C., a *Farsália*, que se ocupa da guerra civil movida por Júlio César contra Pompeu, entre os anos de 49 e 48 a. C., e cujo desfecho instaurou o Principado em Roma. Diversas personalidades latinas são arroladas até que ele se concentre nas peculiaridades do gênero épico, definido como "o sublime histórico" (AZEVEDO, 2000:660). Com o objetivo de caracterizar melhor esse gênero e de inserir a *Farsália* numa tradição consagrada, o autor aponta mais três autores épicos de relevo, Homero, Tasso e Camões, cada qual correspondendo aos anseios dos contextos dos quais emergiram. Tal comparação faz sobressair as soluções inovadoras do poema de Lucano como, por exemplo, o abandono do panteão greco-latino e a adoção de um tema recente da história romana, opções que não desmerecem o poema lucaniano, mas o enobrecem do ponto de vista alvaresiano.

Por fim, Álvares de Azevedo alude à polêmica literária secular que envolvia tal obra quanto à apropriação que ela faz dos fatos históricos, posicionando-se positivamente em relação a isso e denominando "pobres críticos" (2000:661) aos seus opositores. Dentre aqueles que qualificavam como improdutivo, não literário, o embasamento que Lucano fazia da história estão nomes tais quais os de Voltaire e La Harpe, com os quais o ensaísta brasileiro não se isenta de polemizar. Ele afirma, por sua vez, que a aridez que o primeiro deles diz haver na *Farsália* se encontra no cérebro dos críticos, "sem vida e sem criação", (2000:661) que já se debruçaram sobre o texto e que o fizeram a partir de um conjunto de regras exteriores à obra, engessadas por uma determinada concepção de poética.

Alguns exemplos da fortuna crítica sobre os ensaios de Álvares de Azevedo

Embora Álvares de Azevedo seja dos autores mais conhecidos do cânone brasileiro oitocentista, é possível dizer que não há muitos estudos que se dedicam à parcela estritamente crítica de seu legado, conforme afirma Jaime Gizburg, pesquisador que se dedicou a uma interpretação de "Literatura e civilização em Portugal":

> Seus estudos literários foram constantemente relegados a um segundo plano, e tratados com indiferença pela crítica e pela historiografia. As poucas manifestações a respeito, de modo geral, convergem para o juízo negativo, e os caracterizam como obscuros. (1999:22)

Essa obscuridade advém de alguns fatores como, por exemplo, o estilo difuso do autor, por vezes tomado como confuso, a adoção de uma linha de raciocínio não dedutiva, mas sim pautada "por associações livres, especulações não necessariamente fundamentadas", as constantes "marcas expressivas de percepções subjetivas e emotivas dos textos estudados" (GINZBURG, 1999:23) e que funcionam como verdadeiras sugestões de leitura ao público alvo de Álvares de Azevedo. O próprio encadeamento de suas ideias, diversas vezes tomadas como contraditórias, é um elemento de ambiguidade em seu estilo, sobretudo pela utilização de "procedimentos de comparação e contraste, em detrimento de referências a causas e consequências" e pelos "sinais constantes de erudição" (1999:23). As observações feitas por Gizburg são atribuídas ao ensaio estudado por ele, mas a nosso ver, elas podem ser estendidas aos demais textos que são parte de nosso *corpus*. Dentre estes traços, aquele que talvez tenha lhe rendido observações as mais controversas seja a maneira como Azevedo se vale das fontes consultadas e a alta recorrência destas ao longo de sua crítica.

José Veríssimo atribui esses traços do "espírito crítico" de Azevedo a um "entusiasmo juvenil", apontando o poeta paulista como um dos mais cultos da literatura brasileira, conhecedor das "obras-primas das melhores literaturas na sua língua original" (Apud AZEVEDO, 1916:45). Já Brito Broca chega a dizer que "os discursos de Álvares de Azevedo e seus esboços de estudos literários não passam de um cascatear insuportável de palavras" (1979:320), concluindo que as incessantes citações feitas por ele se tratam de "uma cultura superficial, a única que seria compatível com tão curta existência" já que "não é possível fazer milagre. Ninguém consegue ser sábio aos vinte e um anos." (1979:98). De fato, Álvares de Azevedo coloca seu leitor dentro de uma

rede intricada de constantes e numerosas referências, algo que produz um efeito marcante e imediato àquele que se propõe à sua leitura e gera, como visto, comentários divergentes, ora apontando para sua erudição, considerada positiva, ora para um "desejo de mostrar leitura" (BROCA, 1979:97).

Um uso bibliográfico relativamente demasiado não é uma particularidade exclusiva de Azevedo, sendo um juízo comum acerca de nossa crítica romântica. Nesse sentido, Brito Broca afirma que "Álvares de Azevedo tem, porém, uma desculpa para sua condição de mau prosador: é que a nossa prosa romântica foi, em geral, muito inferior à poesia [...]." (1979:320). O rigor do crítico destaca dois grandes defeitos que, a seu ver, são constantes na nossa intelectualidade romântica. O primeiro é a tendência ao verbalismo:

> peculiar à nossa prosa romântica, concorria para que os artigos sobre livros e escritores nessa época derivassem, frequentemente para divagações em torno das obras e dos autores, fugindo ao que havia nestes de essencial. (BROCA, 1979:73)

E o segundo é justamente a fragilidade da erudição manifestada pelos escritores românticos brasileiros, pois, segundo Broca,

> de maneira geral não imaginamos que os românticos lessem muito. Eles nos parecem, isto sim, muito livrescos. Não se conformavam em escrever prosa ou verso sem entremear por toda parte, nem sempre com muita adequação, nomes de autores, personagens de romances ou de poemas. (1979:97)

Por outro lado, não se pode pensar que a crítica romântica no Brasil se restringia a divagações ou citações, pois, como anota Maria Eunice Moreira, "sem restrições e com muita franqueza, os críticos podiam deixar o tom elogioso e emitir opiniões áridas e duras, provocando muitas vezes reações adversas, das quais se originaram querelas literárias de repercussão"(2013:29). A existência dessas polêmicas era mesmo desejada pelos jornalistas do período já que contribuía com a dinâmica do meio, indo ao encontro do gosto pelas novidades demonstrado por parte dos leitores, delineando-se, assim, como uma das características principais de nosso periodismo no oitocentos.

A bibliografia de Álvares de Azevedo

É notório que Álvares de Azevedo entremeia ao longo de seus estudos literários dezenas de citações, nomes de autores, livros, periódicos, etc., pressupondo a leitura e o acesso não só da parte dele mesmo, mas de seu leitor em potencial que, quer nos parecer, deveria possuir um grande referencial cultural, perfil distinto daquele esboçado pelo autor de *Pré-românticos, românticos e ultrarromânticos*. Arrolando apenas alguns exemplos, já é possível a verificação da existência de um arcabouço comum entre os acadêmicos paulistas, ao menos se tomarmos por base os ensaios legados pelo poeta da *Lira dos vintes anos*. Na seguinte passagem de "Literatura e civilização em Portugal", nota-se a omissão do nome do autor consultado, talvez por se tratar de juízo vulgarizado entre os membros da academia: "Para servimo-nos da expressão de uma das mais hábeis penas da *Quartely Review*, classificando uma outra cria mais gigantesca do gênio – [o *Koran* de Mohammed] é um canto de Empédocles, de Lucrécio ou uma narrativa de Homero." (AZEVEDO, 2000:709)

Já nesse outro trecho de "George Sand: Aldo o rimador", o que se evidencia é o fácil acesso à uma publicação como a *Revue des deux mondes*, para consulta do artigo que comenta a obra de Vigny, escrito por Gustave Planche:

> À primeira representação dessa peça, na *Revista dos dois mundos* saiu um belo artigo que lhe analisa o enredo e o desenvolvimento. Para o mais lá reenviamos, toda a vez que o leitor passar os olhos por aquele tombo de belos escritos, certo lucrará. (AZEVEDO, 2000:667)

Nos momentos em que Azevedo insere notas de rodapé em seu trabalho, as mesmas não apresentam uma exatidão propícia a que se encontre com facilidade a referência arrolada, talvez porque esse gênero de nota satisfizesse os critérios acadêmicos daquele contexto ou mesmo porque se tratava, como dito, de obra bastante conhecida entre seus leitores. Assim, ele redige somente: "Entre outros, lede Marmier, - *Cartas e cantos do Norte*, e Ampère – *Estudos sobre as mitologias escandinavas*" (2000:707) ou "Lede Edgar Quinet, *Épicos Latinos*." (2000:723) Porém, nestes dois casos, mesmo que em certa medida inexatos, o autor franqueia muito mais suas fontes do que em outros, quando apenas utiliza citação entre aspas, sem qualquer indicação que auxilie os leitores da posteridade. Tal é o que se passa em "Lucano", no qual Azevedo lança mão de uma afirmação crucial para que se entenda a polêmica na qual ele está se inserindo: "A *Farsália* é uma crônica em verso, disseram-no, e creram-no

doesto. 'Um crônicon-poema não podia ser sublime' – cismaram talvez os críticos na sua aridez de cérebro sem vida e sem criação."[20] É somente por meio de uma edição comentada, como a de Homero Pires, que pode haver um desvendamento dessas questões de autoria, embora, infelizmente, ainda haja diversos pontos obscuros.

Quando Azevedo cita autores mais consagrados, como é caso de Gustave Planche, crítico cujo vínculo com a *Revue des deux mondes* é amplamente conhecido, torna-se mais possível identificar as fontes as quais ele estava se referindo, bem como rastrear a discussão da qual pretende participar. Além disso, as ideias críticas e os critérios empregados por um jornalista do porte de Planche são relativamente conhecidos entre aqueles que se debruçam sob o debate crítico do século XIX, no Brasil. No entanto, ao valer-se de nomes como os de Xavier Marmier, Jean-Jacques Ampère ou Edgar Quinet, cujo projeto crítico é de restrito domínio na atualidade, a situação se configura de uma outra maneira e diversas ideias que poderiam ser claras à época de Azevedo se perdem, fazendo com que o jogo de referências se converta num elemento de imprecisão.

Ao se investigar as citações fornecidas pelo autor, bem como as notas de rodapé, paráfrases e títulos de livros e periódicos, pode-se chegar a um conjunto mais ou menos conciso de autores, geralmente colaboradores da *Revue des deux mondes* ou da *Revue de Paris*. É evidente que muitos são citados de maneira pontual ao longo dos ensaios, demonstrando que o autor procurava talvez estabelecer diversas possibilidades de diálogo, sugerindo caminhos latentes para o seu pensamento crítico. Outros, no entanto, apresentam maior representatividade dentro do projeto crítico alvaresiano e por isso merecem ser revisitados, sobretudo quando menos contemplados pela história do pensamento crítico. Assim, a constelação de nomes que o autor cita em seus ensaios pode configurar-se como um sistema mais orgânico do que poderia parecer, num primeiro momento. De modo que a leitura desse material consultado por Álvares de Azevedo sugere um possível vetor de homogeneidade para o aparente caos de sua atividade crítica e uma proposta de estruturação de seus objetivos enquanto analista da literatura no século XIX.

Portanto, é do estilo escorregadio utilizado por Álvares de Azevedo ao longo de seus ensaios, ora assertivo, quando recomenta leituras, ora dubitativo, quando comenta

[20] Homero Pires propõe que, nessa passagem, Azevedo dialoga com Voltaire (*Essai sur la Poésie Épique*, chap. 4) e La Harpe (Cours de Littérature, part. I, c. 4, sect.. 2) *Apud* Álvares de Azevedo. *Obras Completas de Álvares de Azevedo*. Edição crítica organizada por Homero Pires. Tomo II. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, p. 248.

questões possivelmente polêmicas, que pode surgir um elemento de análise homogeneizador, em meio as linhas gerais do universo heterogêneo do autor, as quais se alteram em função da perspectiva pelas quais são tomadas. Esse elemento ganha corpo apenas quando considerado a partir da própria perspectiva assumida por ele: a de um brasileiro, consciencioso do projeto político-literário que estava sendo construído em seu país e por isso, aberto ao diálogo com textos que permitam uma possível refutação desse projeto. Nesse sentido, a leitura dos textos-fonte consultados por ele é fundamental para a compreensão das discussões propostas em seus ensaios.

Literatura Comparada

A partir das indicações do próprio autor, tais como notas de rodapé, indicações de títulos de revistas e livros, citações diretas, alusões ou paráfrases referenciadas no corpo dos ensaios, foi possível distinguir os periódicos mais consultados por Azevedo, tais como a *Revue de Paris*, *A Revolução de Setembro* (Portugal) e, principalmente, a *Revue de deux mondes*, publicação muito difundida no Brasil do oitocentos e que, acredita-se, era lida até mesmo pelo imperador brasileiro, D. Pedro II. Esse periódico, criado em 1829, na França, por Prosper Mauroy e Pierre de Ségur-Dupeyron, é o mais antigo da Europa pois ainda se encontra em atividade ininterrupta, embora com outro formato e linha editorial. Ele assumiu uma importante função de intermediação cultural, durante todo o século XIX, entre o continente europeu e as demais regiões do mundo: América, África, Ásia, regiões mais afastadas da Europa, mantendo, no entanto, a posição da França como um centro irradiador desse universo. Tal atitude e mesmo um certo utilitarismo ao debruçar-se sobre os "outros mundos", pode ser vista já no *Avertissement* do primeiro número da revista, assinado por seus dois editores-chefes:

> Il importe donc de bien connaître ce qui se passe ou ce qui s'est passé chez les autres peuples, afin de n'adopter de leurs institutions que ce qui pourrait s'appliquer à nos moeurs, à notre caractère, aux progrès de nos lumières, à la position géographique de notre territoire. (1829:I)

Por meio de uma observação preliminar da variedade de sua "table des matières" e também por meio de seu subtítulo (inicialmente *Recueil de la politique, de l'administration et des mœurs* e, a partir da década de 1830*, Journal des voyages, de*

l'administration et des mœurs, etc., chez les différens peuples du globe ou archives géographiques et historiques du XIX[e] *siècle; rédigée par une société de savants, de voyageurs et de littérateurs français et étrangers),* tem-se noção da grandiosidade desse projeto, inspirado nos ideais iluministas de origem francesa, bem como nos periódicos britânicos, tais quais a *Edinburgh Review* e a *Quaterly Review,* criados nos primeiros anos do século XIX (FURMAN, 1975:16).

Mas é com a elevação de François Buloz ao cargo de redator chefe, em 1831, no qual permanecerá por mais de quarenta anos, que a revista se tornará um instrumento não só cultural, mas uma força política no cenário francês, marcando posição diante dos diferentes regimes que tiveram sequência durante o oitocentos francês e influindo nos hábitos de leitura e nas informações recebidas pelo público médio de seu país de origem e dos que se encontravam no raio de seu mercado consumidor.

Entre os colaboradores dos primeiros anos de Buloz, encontram-se nomes do quilate de George Sand, Alfred de Musset, Alfred Vigny, Victor Hugo, Sainte-Beuve, Jouffroy, Victor Cousin etc. Segundo o próprio Sainte-Beuve, fazendo um balanço da *Revue*, em 1845, essa fase havia sido uma verdadeira "*lune de miel* de la critique et de la poésie à la *Revue des Deux Mondes,* et là, comme ailleurs, les lunes de miel ne luisent qu'une fois." (1845:961) É justamente esse o lapso temporal, os anos de 1830 e a primeira metade da década de 1840, que nos foi possível identificar ao delimitar balizas temporais para os artigos os quais Álvares de Azevedo se vale como fonte. De forma que é possível levantar a hipótese de que ele se ateve a uma fase em que a crítica a e poesia estavam em maior sintonia, no interior da redação e nas matérias da revista, além do fato desta, nesses anos, assumir uma postura menos conservadora, tanto no campo artístico, quanto no político.

É fato que a *Revue des deux mondes* sempre foi considerada como um veículo comunicacional ligado aos interesses da classe burguesa, receoso de medidas demasiadamente democráticas. É por isso que, após os acontecimentos de 1848, Buloz demarca mais explicitamente o posicionamento ideológico de sua revista, afastando, por exemplo, George Sand, autora ligada a movimentos sociais e a personalidades como Pierre Leroux, pensador dos primeiros momentos do socialismo. De Broglie visualiza, por meio da sessão *Chroniques de la quinzane*, a maré-montante do pensamento conservador na redação da revista, onde não só as ideias republicanas causavam espanto, mas especialmente as aspirações ainda confusas do socialismo:

> Toutes les chroniques de 1840 à 1848 développèrent le même thème. Les articles de fond surtout consacrés à montrer à la fois la force et les dangers de tous les mouvements progressistes. Louis Reybaud avait publié, de 1836 à 1843, cinq articles sur 'Les Socialistes modernes'. Louis de Carné donna, le 1er septembre 1841, un tableau des 'publications démocratiques et communistes'. Lerminier agita, dans un article du 1er juillet 1842 sur 'Les élections de 1842', le spectre d'une nouvelle révolution. Les écrits de Lammenais, de Prodhon, de Michelet, de Louis Blanc furent souvent critiqués. La ciblé la plus fréquente des chroniqueurs devint, à partir de 1844, Lamartine. (1979:48)

Talvez por isso, Álvares de Azevedo adote para leitura, a partir de 1848, uma revista de orientação mais liberal, *A Revolução de Setembro*, mesmo que as opiniões políticas dele não sejam exatamente definidas. De todo modo, o que fica claro é uma escolha, possivelmente consciente, da leitura de uma determinada fase da *Revue*, tendo em vista que os números mais recentes também lhe eram possivelmente acessíveis, assim como se dava com o material que chegava de Portugal, no caso, o periódico *A Revolução de Setembro*. Outra questão é que, em consequência do endurecimento da postura política, houve também um recrudescimento com a relação às liberdades artísticas e, segundo Furman, nas páginas onde antes se liam as palavras 'originalité' e 'talent', passou a vigorar o termo 'le bon goût', apontando para a moderação em diversos campos (1975:25).

Além dos limites temporais e do delineamento de uma possível postura política por parte de Azevedo ao consultar a revista, foi possível identificar também, entre os artigos citados por ele, uma linha teórica mais ou menos homogênea: os estudos de literatura comparada. Tais estudos estavam em seu momento inicial na intelectualidade francesa e se desenvolviam, a princípio, como uma parte da cadeira de *Études des Littératures Étrangères*, em escolas como a *Faculté de Lettres de Paris* e o *Collège de France*, entre outras instituições. Michel Espagne explica que, até as reformas educacionais realizadas pela *Troisième République*, os cursos ministrados no seio das universidades francesas não visavam a um público especializado, sendo de "bon ton" publicá-los em revistas que tinham consumidores cultivados, caso da *Revue des deux mondes*. Espagne assinala alguns trabalhos de literatura comparada/literatura estrangeira que poderiam ser encontrados nas páginas da revista francesa, dentre os quais, podemos ver alguns dos citados por Azevedo:

> une des caractéristiques de la *Revue des deux mondes* est qu'elle accueille, à cote des travaux de publiciste brillants et souvent très competents, les publications des professeurs de littérature étrangère. Une sorte d'osmose se crée entre les deux groupes, sous l'égide de la revue. Claude Fauriel et Edgar Quinet y font paraître certains de leurs cours, Xavier Marmier y publie les compte rendus de ses voyages. Jean-Jacques Ampère, Philarète Chasles, Louis Étienne, Charles Labitte, Louis Léger, Charles Magnin, Alfred Mézières, Cyprien Robert, sont autant de collaborateurs, souvent réguliers, qui ont également participé à l'enseignement des littératures étrangères. (1993:157)

Pode-se ressaltar que não somente as preocupações com a divulgação do conhecimento estavam por trás dessa parceria existente entre a *Revue* e a academia, mas o gosto pelo pitoresco e pelas regiões distantes, uma caraterística do leitor dos meados do século XIX (haja vista a popularidade do *journal des voyages* de autores tais quais Lamartine ou Alexandre Dumas) impulsionava o interesse pela publicação, garantindo assim, um possível aumento de vendas. Por outro lado, nota-se também a coerência da publicação desses estudos por parte da revista, pois se dava, assim, continuidade à linha editorial proposta pelo *Avertissement* de 1829, uma vez que as pesquisas nessa área, naquele momento, utilizavam um tipo de "modo binário", popularizado por Abel-François Villemain, no prefácio ao seu curso de literatura francesa, de 1829 (FEUILLEBOIS, 2014:10). Nele, para estudar o século XVIII francês, Villemain apoiava-se no contato entre a literatura francesa produzida circunscrita àquele período e a literatura inglesa. Isso quer dizer que, de forma geral, um dos pólos de comparação era sempre a literatura, a cultura e/ou a sociedade francesa, fomentando a ideia de que conhecendo o estrangeiro, conhecemo-nos a nós próprios.

Assim, é possível dizer que há uma acentuada preocupação nacionalista nesse olhar para o outro, mas há também uma perspectiva de interligação entre as diferentes nações, uma ideia particularmente difundida a partir de fins do século XVIII:

> Des courants se dessinent de la Provence vers le reste de l'Europe, de la France vers l'Anglaterre, de la Scandinavie vers l'Allemagne. Ces courants, qui peuvent être critiques, voire inversés, sont la *trame d'une interdépendence entre les nations,* la structure de leur espace en Europe, la littérature française, la nation française, ne pourra que se situer elle-même dans ce cadre ou revendiquer nostalgiquement, contre la loi des origines, l'universalité de la raison classique. (ESPAGNE, 1993:17 e 18, grifos nossos)

Conclusões parciais

Não é somente por citar alguns nomes pouco conhecidos de professores de literatura estrangeira/colaboradores da *Revue des deux mondes* que podemos sugerir que Álvares de Azevedo valeu-se das teorias da literatura comparada na fatura de seus ensaios, mas pelas ideias que expõem neles. O ato de comparar a nascente literatura brasileira com outras de maior tradição não é uma particularidade sua, no século XIX. Por outro lado, o que esta pesquisa vem sinalizando é que ele se valia de uma perspectiva mais sistemática e embasada teoricamente do que talvez se tenha entrevisto até então. Não se trata apenas de criar "um sentimento confortante de parentesco" (CANDIDO, 1993:211), mas de evidenciar que até mesmo as literaturas matrizes fazem parte de uma grande tradição, de uma trama, mas palavras de Michel de Espagne, e são interligadas por um intercâmbio constante, tendo em vista aproximações de fundo filológico, histórico e temático.

A leitura dos estudos franceses de literatura comparada contribui para que Azevedo esboce uma linha de pensamento sobre a literatura brasileira que, se não lhe é exclusiva, leva-o a contrapor-se à corrente hegemônica da crítica literária nacional, que propunha a autonomia da literatura brasileira em relação à portuguesa e uma diferenciação, por vezes segregadora, de nossas letras em relação às letras europeias. O contato com a literatura comparada permitiu a Azevedo pensar essa relação de uma perspectiva que refutava o nacionalismo indianista vigente na sua época e integrava a literatura brasileira ao movimento geral da cultura ocidental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas.* Organização: Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

BROCA, José Brito. *Românticos, pré-românticos, ultra-românticos*: vida literária e romantismo brasileiro. SP: Polis, 1979.

CANDIDO, Antonio. A educação pela noite. *In A educação pela noite e outros ensaios.* 6ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, pp. 13 a 27.

_____. "Literatura comparada". In *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, PP. 211 a 215.

CUNHA, Cilaine Alves. "Palpites dissonantes de brasileirismo em Literatura e civilização em Portugal". *In Literatura e autoritarismo*: coleções e ensaios.

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação. N. 4, 2001, pp. 15 – 26.

DE BROGLIE, Gabriel. *Histoire politique de la Revue des deux mondes de 1829 a 1979.* Perrin, 1979.

ESPAGNE, Michel. *Le paradigma de l'étranger*: les chaires de littérature étrangère au XIXe siècle. Paris: Les éditions du CERF, 1993.

FURMAN, Nelly. *La Revue des deux mondes et le romantisme* (1831 – 1848). Genève: Librairie Droz, 1975.

GINZBURG, Jaime. "História e melancolia em Literatura e civilização em Portugal". *In Estudos Portugueses e Africanos.* n. 33/34 - Jan./Dez. Campinas: 1999, pp. 21-27.

MAUROY & SÉGUR-DUPEYRON. "Avertissement". *In Revue des deux mondes*. Sèrie 1, tome 1. Paris: 1829, pp. I-III.

MOREIRA, Maria Eunice. "O Brasil em papel: ideias e propostas no pensamento crítico do romantismo" *In A crítica literária brasileira em perspectiva.* Organizadores Rogério Cordeiro, Andréa Sirihal Werkema, Claudia Campos Soares e Sergio Alcides Pereira do Amaral. Cotia/SP: Ateliê editorial, 2013, p. 29 - 47.

SAINTE-BEUVE, Charles Augustin. "La revue en 1845". *In Revue des deux mondes.* Tome VIII, quatorzième année, nouvelle série, 1er octobre. Paris: au bureau de la Revue des deux mondes, 1845, pp. 957 a 967.

VERÍSSIMO, José. "História da literatura brasileira". In AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000, pp. 43-46.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas de Álvares de Azevedo*. Edição crítica organizada por Homero Pires. Tomo II. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

RÉGNIER, Philippe. "Littérature nacionae, littérature étrangère au XIXe siècle. La fonction de la Revue des Deux Mondes entre 1829 et 1870. In *Philologiques III*: Qu'est-ce qu'une littérature nationale? Approches pour une théorie interculturelle du champ littéraire (Sous la direction de ESPAGNE, Michel & WERNER, Michael. Paris: Maison des sciences de l'homme, 1994, PP. 289 a 314.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4479-4498
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4479
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CAMPO LEXICAL 'ALIMENTAÇÃO': VERBETES DO DICIONÁRIO ANALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA[21]

Iorrane Meneses LINHARES[22]
Michelle M. de O. VILARINHO[23]

RESUMO
Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Léxico e Terminologia e é continuação da proposta apresentada por Vilarinho (2013). O objeto de estudo é campo temático alimentação do Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O objetivo da pesquisa é elaborar verbetes do campo temático alimentação e criar atividade utilizando os verbetes propostos. O modelo de dicionário proposto é constituído pela parte analógica e pela parte alfabética. O referencial teórico se baseia na aplicação dos conceitos da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) e da Semântica de Frames de Fillmore (1977) para estruturação dos lexemas nos verbetes da parte analógica do dicionário em elaboração. Como faltam obras lexicográficas para o ensino de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), o DIALP visa suprir parte da lacuna. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método descritivo-analítico. Os percursos metodológicos empregados para a elaboração dos verbetes do DIALP foram: i) reformulação do dicionário de Língua Portuguesa de Azevedo (2010); ii) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; iii) inclusão de novos lexemas ao verbete alimentação; iv) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética. Como resultado da pesquisa, criamos 22 verbetes, os quais foram aplicados na atividade didática que elaboramos para as turmas de estrangeiros missionários que faz parte da disciplina Estágio Supervisionado 2 em PBSL da UnB.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário Analógico. Alimentação. Verbetes. Atividade para ensino de PBSL.

[21] Artigo produzido sob a orientação da Profa. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho para obtenção de menção da disciplina Projeto: elaboração de multimeios do curso de licenciatura em letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB).

[22] UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; licenciada em Letras PBSL da UnB; Professora da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal; e-mail: iorrane.meneses@hotmail.com.

[23] UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) da UnB; e-mail: michelleprofessora@gmail.com.

Introdução

Esta pesquisa faz parte do projeto "Aplicação dos percursos metodológicos da Lexicologia, da Lexicografia, da Terminologia e da Terminografia para sistematização de lexemas e de termos", coordenado pela profª. Drª. Michelle Vilarinho. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Léxico e Terminologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). O objeto de estudo é campo lexical 'alimentação' do dicionário analógico, que é um "tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias para chegar às unidades lexicais. Os lexemas são agrupados em um mesmo verbete por possuírem identidade de relações", conforme Oliveira (2010, p. 34-35). O objetivo da pesquisa é elaborar verbetes do campo lexical alimentação para inclusão no Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O modelo de dicionário proposto é constituído pela parte analógica e pela parte alfabética.

O ensino de Português do Brasil como Segunda Língua está se expandindo. Contudo, faltam materiais didáticos e obras lexicográficas que atendam o público, que são estrangeiros, surdos e índios. Por isso, o DIALP visa suprir algumas necessidades de ensino e de aprendizagem por apresentar ferramenta que auxilie tanto o professor quanto o aluno.

Na seção 1, descreveremos a relevância do uso do dicionário no ensino e na aprendizagem de língua, focando no emprego do dicionário analógico. Na seção 2, organizamos os percursos metodológicos usados nesta pesquisa, e na seção 3, criamos e aplicamos uma atividade por meio do uso do dicionário em turmas de ensino de PBSL.

1 O uso do dicionário analógico no ensino e na aprendizagem de língua

O dicionário analógico pode ser uma ferramenta essencial para o ensino e para a aprendizagem de língua, visto que o consulente pode ter acesso a campos lexicais e direciona a uma busca direcionada à palavra e suas relações semânticas.

De acordo com Biderman (2002, p. 45), o dicionário analógico vai além de relacionar a palavra ao seu significado; ele atinge o nível de agrupamento, de modo que com o uso da analogia, dispõe uma ligação entre a palavra central e as relações de contiguidade temporal e espacial, sinonímia e antonímia, entre outras.

Segundo Vilarinho (2013, p. 177),

> o dicionário analógico é constituído por categorização e por verbetes. A categorização rege a organização dos verbetes. Cada categoria e subcategoria compõe um verbete. Após a apresentação da categorização, os verbetes são organizados em ordem alfabética, de modo que os lexemas afins da palavra-entrada são registrados com base nas relações semânticas.

A seleção de lexemas e a categorização apresentada no Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010) precisam de ajuste, uma prova disso é que muitos lexemas estão em desuso na Língua Portuguesa, bem como não têm relação com a palavra-entrada 'comida'.

Gomes (2011) elenca passos principais de como os novos lexemas são aprendidos: encontro de novos itens lexicais, fixação das formas lexicais, conhecimento dos significados, associação das formas aos significados adquiridos e, por fim, o uso adequado dos itens aprendidos em diversos contextos. Esses pontos devem ser aliados ao trabalho do professor, que deve instigar nos alunos o uso da imaginação no processo de aprendizagem.

Há quatro momentos em que o dicionário pode ser usado, a saber: codificação escrita, decodificação escrita, codificação oral e decodificação oral. Esses processos correspondem às distintas necessidades do uso linguístico, que vão do período de leitura do texto até a busca de sinônimos. Ilari (1985, p. 42) aponta que o professor não tem como prever todas as dúvidas do aluno, mas, com o manuseio do dicionário, o estudante pode buscar as respostas.

Para Morgan & Rinvolucri (2004, p. 7), o processo de aquisição lexical acontece de modo associativo, pois a aprendizagem de léxico não ocorre de forma mecânica. A aquisição envolve a troca de experiências do indivíduo com os outros, e não é um processo intelectual simples, tendo que vista se baseia na reflexão pessoal. A aquisição lexical perpassa por um *continuum*, cercado de conhecimentos e competências, com o objetivo do consulente enriquecer seu "dicionário interno". Ao refletirmos sobre essas ideias, inferimos que, como o dicionário analógico apresenta lexemas associativos, esse dicionário pode ser um instrumento que favorece à aquisição lexical a depender de como é consultado.

O dicionário, além de registrar o léxico de uma língua, apresenta os aspectos de um povo. Borba (2003, p. 309) defende que "um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o

funcionamento do sistema linguístico num determinado momento da vida de uma sociedade".

Sabemos que, ao ensinar uma língua, automaticamente estamos ensinando cultura. Assim sendo, no âmbito desta pesquisa, na criação dos verbetes, foi preciso se atentar aos implícitos culturais das definições e nos contextos. Desse modo, o lexicógrafo deve evitar difusão de estereótipos dentro dos dicionários, porque é uma ferramenta para mostrar e valorizar culturas. Assim sendo, na criação dos textos definitórios e na seleção, atentamo-nos para evitar divulgação de estereótipo.

Segundo Lara (1996, p. 185), "un estereotipo no es un conjunto de propiedades fácticas del objeto, sino uma construcción elaborada por la sociedad en su memoria de experiencias compartidas en relación con el objeto." Os estereótipos são difundidos pela sociedade, trazendo marcas de preconceito e distorções do objeto em questão. Na busca de contextos para os verbetes, encontramos dificuldade para selecionar contexto para algumas definições. Ao ser pesquisado o contexto para o verbete 'garçonete', foram identificadas notícias nas quais o conceito desse verbete estava associado, de forma pejorativa, a um estereótipo de mulher fácil. Um exemplo disso é o enunciado da notícia a seguir: "*Cliente tentou pagar a conta colocando dinheiro dentro da camisa da garçonete"* (R7, 2015). Este tipo de contexto não é apropriado ao dicionário, a fim de evitar difusão de estereótipo, já que o consulente pode inferir características culturais por meio da leitura dos contextos. Por isso, o lexicógrafo deve selecionar contextos que revelem atributos prototípicos da sociedade.

2 Percursos metodológicos

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método descritivo-analítico. Dentre os campos lexicais explanados por Vilarinho (2013), o campo escolhido para o estudo foi 'alimentação'. Para a escolha dos lexemas da palavra-entrada do DIALP, empregamos os percursos metodológicos, saber: reformulação do dicionário de Língua Portuguesa de Azevedo (2010); preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Oliveira (2010, p. 30); inclusão de novos lexemas ao verbete alimentação; elaboração dos verbetes da parte alfabética por meio do preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich

(2001). Nas próximas subseções, descreveremos detalhadamente cada etapa da pesquisa.

2.1 Reformulação do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010)

O Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo – DALP – (2010) foi o ponto de partida para a análise pelo fato de ser a obra mais recente desta tipologia lexicográfica de Língua Portuguesa. Os verbetes 'comida' e 'gula' que contemplam os lexemas da área da alimentação. O DALP se inicia com uma classificação, na qual o verbete 'comida' está inserido na classe 'espaço', subclasse 'movimento'; e verbete 'gula' está registrado na classe 'afeições', subclasse 'divisão moral'. Como a obra de Azevedo foi publicada em 1950 e reeditada em 2010, ao nos depararmos com lexemas pouco usuais nos dias atuais, consultamos os lexemas encontrados no Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa – DEHLP – (2009) e no Novo Dicionário Aurélio – NDA – (2010) para compilação das definições, a fim de lê-las e identificar a relação semântica com a área alimentação. Esses dicionários foram consultados devido à ampla circulação, por serem acessíveis a todos os públicos, além das atualizações recentes e as obras serem completas.

Foram empregados os seguintes percursos metodológicos para a classificação dos lexemas: i) consulta e cópia de cada definição dos lexemas do verbete no DEHLP (2009) e no NDA (2010); ii) análise da relação semântica entre o verbete e o lexema. Assim sendo, foram encontrados 313 lexemas no DALP do campo lexical 'alimentação', dentro os quais 149 lexemas não foram lexicografados no DEHLP e 57 lexemas, no NDA.

2.2 Categorização dos substantivos

Identificamos as relações semânticas (sinonímia, hiponímia e conceito conexo) entre a palavra-entrada e os lexemas encontrados nos verbetes que selecionamos de Azevedo (2010).

Para Ilari & Geraldi (1943, p.42), a sinonímia representa a identidade de significação. Isso se justifica quando é possível obter uma relação simétrica, em que são partilhadas propriedades definitórias e funcionais em comum (Lyon, 1984, p. 292).

A relação de hipônimo está intrinsicamente ligada ao hiperônimo, pois há uma relação de hierarquia. O hiperônimo é a categoria superior e o hipônimo a inferior. Segundo Cançado (2012, p. 32), "a relação de hiponímia é assimétrica, ou seja, o hipônimo contém o seu hiperônimo, mas o hiperônimo não contém o seu hipônimo".

O conceito conexo, por sua vez, constitui uma noção mais abstrata que as outras relações semânticas. Segundo Faulstich (1995, p. 287), o conceito conexo é o lexema "justaposto em um mesmo plano hierárquico, que se encontram em coordenação de significados, e seus conteúdos semânticos são de mesmo valor." O conceito conexo vai remeter uma relação associativa, na qual um termo terá analogia a outro.

Uma vez que os conceitos conexos são abstratos, agrupamo-nos em categorias quando foi possível. As categorias criadas foram: corpo humano, profissão, bebida, utensílio doméstico, condimento e tempero, refeição, massa, sobremesa e entrada. Os lexemas que não pertencem a uma categoria compõem a subcategoria inferências lexicais. Para Cabrera & Filho (2007, p. 14), as "inferências que parecem válidas em virtude de certas conexões entre termos, embora sua forma não seja amparada por nenhum setor da lógica moderna, clássica ou não-clássica." As inferências lexicais são analogias feitas responsáveis pelas deduções que um falante da língua estabeleça entre os lexemas. No quadro abaixo, há o resultado da categorização dos substantivos com base nas relações semânticas:

Quadro 1: Categorização dos substantivos selecionado do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010)

Relação semântica	**Substantivos selecionados do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010)**
Sinônimo	alimento, boia, bona-chiara, cibalho, cibo, iguaria, manja, manutenção, pábulo, passadio, pitança, rango, sustentação, sustento.
Hipônimo	açorda, aletrias, ambrosia, aperitivo, bolo, caldo, canja, churrasco, condimentos, *consommé*, cozido, cuca, doces, empada, entrada, estufado, feijoada, fidéus, fogaça, folhados, *fricassé*, fritada, gaspacho, guisado, lacticínios, lasanha, macarronada, maionese, manjar, massas, molhança, molho, olha, omelete, pão, papão, pastel, pastelão, pasto, petisco, picado, pudim, quiche, ração, ragu, risoto, salada, sopa, suflê, torta, trivial.
Conceito conexo (parte do corpo humano)	boca, dentes, estômago, goela, mandíbula, masseter, maxila, queixada, queixo.
Conceito conexo (profissão)	cozinheiro, rancheiro.
Conceito conexo (bebida)	água, batida, beberagem, beberete, bebes, bebida, cachaça, café, caipirinha, cerveja, chá, chimarrão chocolate, coquetel, embriaguez, falerno, genebra, gole, gorgolão, hausto, jacuba, libação, licor, mate, poção, ponche, poto, refrigerante, saideira, sorvo, suco, trago, uísque, vinho

Conceito conexo (utensílio doméstico)	acepipes, alfaia, salseira, saladeira, travessa, prato, pratalhaz, pratalhada, talher, talhador, trincho, colher, louça, bateria de cozinha
Conceito conexo (condimento e tempero)	Condimentos, molho, molhança
Conceito conexo (refeição)	café da manhã, almoço, lanche, colação, jantar, ceia, sobremesa, consoado
Conceito conexo (massa)	macarronada, lasanha, massas
Conceito conexo (sobremesa)	ambrosia, pudim, doces
Conceito conexo (entrada)	aperitivo, entrada
Conceito conexo (inferências lexicais)	alarvaria, alarve, alibilidade, alimento, apetite, aração, bom passadio, bulimia, cardápio, churrasco, comedor, comes e bebes, comestíveis, comezaina, comilança, comilão, crápula, deglutição, degustação, desjejua, desjejum, empachamento, empacho, empanzinamento, eutrofia, festim, folar, galfarro, gargantão, gargantoíce, gargântua, gastrólatra, gastrolatria, gastronomia, gastrônomo, glutão, glutonaria, *gourmand,* gula, guleima, gulodice, guloseima, guloso, hipofagia, indigestão, ingerência, ingesta, ingestão, insaciabilidade, insobriedade, lambão, lambarice, lambedela, lambedura, lambeiro, lambe-pratos, lambujeiro, lambujem, *maître, chef,* manducação, manjuba, mantimentos, massamorda, mastigação, matalotagem, menu, mericismo, moinho, pantagruelismo, pantófago, papança, paparicos, papazaina, parva, penso, pitéu, polífago, prato de resistência, quitute, rafa, rapa, recheio, regalão, repasto, ruminação, sofreguidão, subsistência, sustança, trabuzana, trituração, viandeiro, viático, vitualhas, víveres, voracidade.
Sem relação com a palavra-entrada	abutre, argamassa, avidez, Bernardo, *bon-vivant,* comissariado, edacidade, epicurismo, epicurista, frieira, ictiofagia, lastro, polifagia, provimentos.
Não lexicografados	almoço de garfo, almoço-ajantarado, apício, *bill of fare,* boa nutrição, búzera, caldaça, caldivana, caldouro, casa de pasto, ceia dúbia, chinfana, *déjeuner à lafourchette, dessert,* empanturramento, *entrèe, entrement,* fossão, galdripanas, garganeiro, gêneros alimentícios, gulapa, gulosidade, *hors d'oeuvere,* incontinência gastronômica, lambaceiro, manjar delicioso, mânjua, mantenção, *mayonnaise,* mensório, mesa-lauta, *pabulum,* pantagruel, pertences de mesa, *pièce de resistance, potage,* potagem, prato de meio, proezas gastronômicas, provisões de boca, pureia, ração ordinária, *ragout, rechauffé, relevé,* sofreguice, *table d'òte,* tira-jejum, tratado sobre regime alimentar, trofologia, *vol-auvent*
Variante	beberes, gulosice, lambida, limpa-pratos, mento, molhanga, pospasto, postre

2.3 Exclusão dos substantivos

Como muitos lexemas inseridos no DALP de Azevedo (2010) não representam o léxico do português contemporâneo, estabelecemos critérios para exclusão dos lexemas que encontramos em DALP. Esses critérios foram: i) marca de uso 'antigo' ou 'arcaico' nos DELP (2009) e NDA (2010); ii) falta de ligação semântica por inferência lexical com base na leitura das definições de lexemas dos DELP (2009) e NDA (2010); iii) lexemas de alimentação animal; iv) lexia complexa que não constitui fraseologia nos DELP (2009) e NDA (2010); v) lexemas de línguas clássicas e/ou estrangeiras que não são do campo 'alimentação', salvo se o empréstimo tiver sido lexicografados nos DELP (2009) e NDA (2010); vi) lexemas não lexicografados; vii) lexemas com frequência de

até 20.000 ocorrências por meio de consulta ao site de busca do *Google*; viii) conceito conexo da categoria bebida foram excluídos, já que bebida será um verbete do DIALP; ix) lexemas que são conceitos conexos de partes do corpo humano foram excluídos, visto que haverá o verbete corpo humano na parte analógica do DIALP; x) lexemas que não faz parte do português contemporâneo; e xi) lexemas que pertencem à uma subcategoria do DIALP.

Foi necessário excluirmos os conceitos conexos 'entrada', 'sobremesa', 'bebida' e 'massa', tendo em vista que esses lexemas comporão subcategorias do DIALP. Em alguns casos, os lexemas ao serem pesquisados tiveram frequência representativa, mas, quando se encaixaram em um dos critérios de exclusão, foram eliminados. De um total de 313 lexemas registrados em Azevedo (2010), restaram apenas 58 lexemas para serem lexicografados no DIALP. No quadro subsequente, há os substantivos excluídos com base nos critérios adotados.

Quadro 2: exclusão dos substantivos

Substantivos excluídos
não lexicografados/lexemas de línguas estrangeiras: almoço de garfo, almoço-ajantarado, apício, *bill of fare,* boa nutrição, búzera, caldaça, caldivana, caldouro, casa de pasto, ceia dúbia, chinfana, *déjeuner à la fourchette, dessert,* empanturramento, *entrèe, entrement,* fossão, galdripanas, garganeiro, gêneros alimentícios, gulapa, gulosidade, *hors d'oeuvere,* incontinência gastronômica, lambaceiro, manjar delicioso, mânjua, mantenção, *mayonnaise,* mensório, mesa-lauta, *pabulum,* pantagruel, pertences de mesa, *pièce de resistance, potage,* potagem, prato de meio, proezas gastronômicas, provisões de boca, pureia, ração ordinária, *ragout, rechauffé, relevé,* sofreguice, *table d'ôte,* tira-jejum, tratado sobre regime alimentar, trofologia, *vol-auvent.* **sem relação com a palavra-entrada:** abutre, alarvaria, alfaia, aração, argamassa, avidez, bernardo, boia, *bon-vivant*, comedor, comissariado, crápula, edacidade, epicurismo, epicurista, frieira, ictiofagia, ingerência, lista, moinho, paparicos, penso, polifagia, provimentos, rafa, lastro, viático, víveres. **lexemas de alimentação animal:** cibalho, pasto, penso, pitança, ração, ruminação. **lexemas com marca de uso "antigo" ou "arcaico":** cibo, pábulo. **baixa frequencia (menor igual a 20000):** alibilidade, comezaina, desjejua, empachamento, empanzinamento, fidéus, galfarro, gargantão, gastrolatria, guleima, insaciabilidade, insobriedade, lambarice, lambeiro, lambujeiro, lambujem, manducação, massamorda, matalotagem, mericismo, molhança, pantagruelismo, papança, papazana, pratalhada, pratarraz, regalão, rancheiro, talhador, trabuzana, viandeiro, vitualhas. **parte do corpo humano:** boca, dentes, estômago, goela, mandíbula, masseter, maxila, mento, queixada, queixo. **entrada:** aperitivo, entrada, petisco. **sobremesa:** ambrosia, doces, pudim. **massa:** lasanha, macarronada, massas. **condimento e tempero:** condimentos, molho. **não fazem parte do portugues contemporâneo:** acepipes, açorda, alarve, aletrias, bom passadio, bona-chira, consoado, empacho, estufado, eutrofia, festim, fogaça, folar, gargantoíce, gargântua, gaspacho, gastrólatra, glutão, glutonaria, hipofagia, ingesta, lambão, lambedura, lambe-pratos, manja, manjuba, molhança, olha, pantófago, papão, parva, passadio, pitança, polífago, prato de resistência, ragu, repasto, sofreguidão, sustança, trivial.

lexemas que pertencem a uma subcategoria do dialp:
aletrias, aperitivo, bolo, caldo, canja, churrasco, condimentos, *consommé,* cozido, cuca, doces, empada, feijoada, folhados, *fricassé*, fritada, guisado, lacticínios, lasanha, macarronada, maionese, manjar, massas, molho, omelete, pão, papão, pastel, pastelão, picado, pudim, quiche, ragu, risoto, salada, sopa, suflê, torta, trivial.

2.4 Seleção dos lexemas para o DIALP

Depois da exclusão de todos os substantivos que não se enquadravam no verbete 'alimentação' com base nos critérios acima referidos, selecionamos os lexemas para a elaboração das definições.

Para a seleção dos lexemas, foram empregados os parâmetros: i) alimentação humana; ii) lexias complexas não lexicografas nos DEHLP (2009) e NDA (2010), entretanto relacionadas à área da alimentação; e iii) pesquisa da frequência de uso por meio de consulta ao *Google* para a seleção dos conceitos conexos por inferência que serão lexicografados no DIALP. O quadro a seguir registra os novos lexemas inseridos com base na relação semântica

Quadro 3: Seleção dos substantivos

Substantivos selecionados
sinônimo: alimento, iguaria, manutenção, rango, sustentação, sustento. **conceito conexo (utensílio doméstico)**: bateria de cozinha, colher, louça, prato, saladeira, salseira, talher, travessa, trincho. **conceito conexo (refeição):** almoço, café da manhã, ceia, colação, jantar, lanche, sobremesa, **conceito conexo (profissão):** cozinheiro **conceito conexo (inferências lexicais):** alimento, apetite, bulimia, cardápio, *chef*, churrasco, comes e bebes, comestíveis, comilança, comilão, deglutição, degustação, desjejum, gastronomia, gastrônomo, *gourmand,* gula, gulodice, guloseima, guloso, indigestão, ingestão, lambedela, *mâitre,* mantimentos, mastigação, *menu,* pitéu, quitute, rapa, recheio, subsistência, trituração, voracidade.

2.5 Inclusão dos lexemas

Ao estudar o dicionário de Azevedo (2010), detectamos falhas em sua estrutura. Apesar de ser o mais atual no mercado para a tipologia dicionário analógico, percebemos que muitos substantivos não condizem com a realidade da língua. Portanto, houve a necessidade de incluir lexemas do português contemporâneo.

Além do nosso conhecimento extralinguístico, investigamos outros dicionários, glossários e *sites* de gastronomia para observar quais os lexemas mais utilizados no

campo lexical *'alimentação'*. Consultamos Algranti (2000), Dumas (2006), Gomensoro (1999) e o site http://correiogourmand.com.br/. Como resultado dessa consulta, incluímos os lexemas descritos no quadro subsequente.

Quadro 4: Inclusão dos substantivos

Substantivos incluídos
atendente, bar, boteco, cafeteria, cantina, churrascaria, colher, confeitaria, confeiteiro, cozinha, escorredor, espaço *gourmet*, espremedor, faca, *fast-food,* feira, fôrma, frigideira, garçom, garçonete, garfo, lanchonete, nutricionista, padaria, padeiro, panela, pizzaria, restaurante, rolo, sorveteria, supermercado, tigela.

2.6 Seleção e exclusão de verbos para o DIALP

Ainda tendo como referência Azevedo (2010), analisamos os verbos relacionados à palavra-entrada 'alimentação'. Nosso embasamento foi a teoria de valência de Borba (1996, p. 57-60), na qual há a classificação sintático-semântica dos verbos em ação, processo, ação-processo e estado. Os verbos analógicos podem assumir uma ou mais classes.

Os verbos de ação expressam a atividade realizada por um sujeito agente e terá pelo menos um argumento. Caso tenha mais de um argumento, o segundo será o experimentador. (Id.; Ibid.)

Os verbos de processo mostram um evento que atinge o sujeito paciente ou experimentador. O sujeito que foi afetado pode ser o experimentador ou o beneficiário, sendo que o experimentador possui uma experiência ligada ao aspecto mental, perceptual ou psicológico; e o beneficiário é considerado a sede de transferência do destinatário de um benefício. (Id.; Ibid.)

Os verbos de ação-processo expressam uma mudança de uma ação realizada por um sujeito agente que afeta algo, que é o complemento. (Id.; Ibid.)

Os verbos de estado não expressam uma propriedade localizada no sujeito, que é mero suporte da propriedade ou experimentador ou beneficiário. Apresenta, pelo menos, um argumento, que é inativo (Id., Ibid.).

Para a seleção dos verbos, apropriamo-nos também da teoria Semântica de *Frames*, desenvolvida pelo professor americano Fillmore. Basicamente, esse pressuposto engloba os conceitos de cena, *frame* e esquema. Cena refere-se às "experiências do mundo real, ações, objetos, percepções e memórias pessoais", como

dito por Fillmore (1975, p. 82). Os *frames* são associados na memória com outros *frames*, assim como cenas são relacionadas com outras cenas (Id., 1977, p. 127). Os esquemas são as cenas e as categorias dentro do contexto do discurso.

Retiramos o pronome dos verbos encontrados como pronominais em Azevedo (2010), visto que esses verbos podem ocorrer com diferentes transitividades verbais. Logo, julgamos desnecessário o registro dos verbos pronominais.

Quadro 5: Classificação dos verbos selecionados

Ação	alimentar, almoçar, beber, cear, chupar, comer um boi, comer, deglutir, degustar, desjejuar, devorar, empanturrar, engolir, ingerir, jantar, lamber, lambiscar, lanchar, manter, mascar, mastigar, merendar, morder, nutrir, papar, petiscar, provar, rangar, saborear, sustentar, tomar, triturar.
Processo	alimentar, comer, consumir, digerir, empanzinar, engolir, engordar, fartar, lamber, mastigar, morder, provar, saborear, saciar, satisfazer, tomar.
Ação-processo	abarrotar, absorver, alimentar, amamentar, comer, consumir, dar de beber, devorar, digerir, empanturrar, empanzinar, encher o bucho, encher, engolir, engordar, fartar, matar a fome/sede, morder, nutrir, por à boca, provar, quebrar o jejum, regar, saciar, satisfazer, sustentar, tomar, triturar.
Estado	dar uma dentada, devorar, engolir, manter, sustentar.

Excluímos 200 verbos, pois vimos que muitos deles estão em desuso na Língua Portuguesa e não fazem parte das cenas que envolvem os *frames.*

Quadro 6: Exclusão dos verbos

Verbos excluídos
alambrazar-se, aleitar, alimentar-se de, amansar a sede, anafar, arraçoar, arranchar, aspirar, atabuar, atafulhar-se, ateigar-se, atolar os dentes, banquetear-se, beber a grandes tragos, bocar, boiar, cevar, churrasquear, codear, comer até fartar-se/até saciar-se, comer com sofreguice/como um lobo/à tripa forra/até arrebentar, comer desengaçadamente, comiscar, cravar, dar à trincadeira, dar aos dentes, dar bom passadio, dar com tudo no bucho, debicar, decilitrar, bebericar, dentar, depenicar, desafaimar, desengaçar, desmandar-se no comer, emborear, embuchar, embutir, encher a mochila, encher-se, engargantar, engulipar, enguloseimar, enlambujar, escorropichar, esmoer, esmordaçar, esmordicar, esvaziar o copo, fazer da barriga a divindade suprema, gargalaçar, gramar, gualdir, gulosar, haurir, impar, ingurgitar, ingurgitar-se, jejuar pelas almas das canastras, lambarar, lambear, lambujar, lambujar, levar, libar, manducar, mascotar, matear, ministrar, moer, munquir, nutrir-se de, paparicar, pascer, passar a, pastar, pastejar, pastinhar, pôr à boca, pôr aos lábios, propinar, prover de sustento, ratar, refazer, regalar-se, regar com vinho, regar, remascar, remastigar, remoer, renutrir, repastar-se, repimpar-se, rilhar, roer, ruminar, saginar, ser (glutão & adj.), ser bestial no comer, ser bom garfo, ser bom garfo, sover, substanciar, sugar, tasquinhar, ter bom arnaz, ter bucho de ema, tragar, tratar, trincar, viver de, zampar.

2.7 Parte analógica do DIALP

A parte analógica teve embasamento no que foi proposto por Oliveira (2010). Vilarinho (2013) deu início à elaboração do dicionário analógico construindo os campos lexicais 'transporte' e 'vestuário'. Como dito anteriormente, o campo lexical em que concentramos nosso estudo foi 'alimentação', o qual é dividido nos subcampos: acompanhamentos, bebida, condimento e tempero, entrada, grão, fruta, legume e verdura, massas, prato principal e sobremesa, com base em Vilarinho (2013, p. 270).

A parte analógica do dicionário possui definição da palavra-entrada. O texto definitório responde as perguntas 'o que é?' e 'para que serve?', conforme proposto por Faulstich (2014, p. 382). Em seguida, são apresentadas as informações gramaticais, como categoria gramatical e o gênero; substantivos analógicos apresentados por relação semântica; verbos registrados com base na classificação de Borba (2002). Acrescentamos as remissões propostas por Vilarinho (2013), que compõem as subcategorias da palavra-entrada. Para categorizar os conceitos conexos, criamos as subcategorias a fim de organizar as informações. A seguir, apresentamos a ficha lexicográfica do verbete 'alimentação':

Quadro 7: ficha lexicográfica da parte analógica do DIALP – campo lexical alimentação

Entrada		Alimentação
Categoria gramatical		Substantivo
Gênero		Feminino
Definição		Ato ou efeito de alimentar(-se)
Fonte da definição		Dicionário Aurélio
Substantivo	**Sinônimo**	alimento, iguaria, manutenção, rango, sustentação, sustento.
	Hipônimo	-
	Con. (utensílio doméstico)	bateria de cozinha, colher, escorredor, espremedor, faca, fôrma, frigideira, garfo, louça, panela, prato, rolo, saladeira, salseira, talher, travessa, trincho.
	Con. (refeição)	café da manhã, almoço, lanche, colação, jantar, ceia, sobremesa, consoado, *fast-food.*
	Con. (profissão)	atendente, confeiteiro, cozinheiro, garçom, garçonete, nutricionista, padeiro.
	Con. (lugares)	bar, cafeteria, cantina, churrascaria, confeitaria, copa, cozinha, espaço *gourmet*, feira, lanchonete, padaria, pizzaria, restaurante, sorveteria, supermercado.
	Con. (eletrodomésticos)	Batedeira**,** fogão**,** forno, geladeira**,** liquidificador**,** micro-ondas**,** sanduicheira**.**
	Con. (inferências lexicais)	alimento, apetite, bulimia, cardápio, *chef*, churrasco, comes e bebes, comestíveis, comilança, comilão, deglutição, degustação, desjejum, gastronomia,

		gastrônomo, *gourmand,* gula, gulodice, guloseima, guloso, indigestão, ingestão, lambedela, *mâitre,* mantimentos, mastigação, menu, pitéu, quitute, rapa, recheio, subsistência, sustança, trituração, voracidade.
	Remissões (VILARINHO, 2013)	*cf.* acompanhamentos; *cf.* bebida; *cf.* condimento e tempero; *cf.* entrada; *cf.* grão; *cf.* fruta; *cf.* legume e verdura; *cf.* massas; *cf.* prato principal; *cf.* sobremesa
Verbos		abarrotar, absorver, alimentar, almoçar, amamentar, beber, cear, chupar, comer, comer um boi, consumir, dar de beber, dar uma dentada, deglutir, degustar, desjejuar, devorar, digerir, empanturrar, empanzinar, encher, encher o bucho, engolir, engordar, ingerir, fartar, jantar, lamber, lanchar, manter, mascar, matar a fome/sede, lambiscar, mastigar, merendar morder, nutrir, por à boca, provar, papar, petiscar, provar, quebrar o jejum, rangar, regar, saborear, saciar, satisfazer, sustentar, tomar, triturar.

2.8 Parte alfabética

A parte alfabética do dicionário contém os novos lexemas incluídos; as informações gramaticais; a(s) variante(s) do lexema; a área que o lexema se insere (mesmo que rubrica); a definição, que pôde ser adaptada do Houaiss e/ou do Aurélio ou redigida novamente; o contexto e a fonte, em que todos foram retirados de jornais *online;* entre outros detalhes como notas, autor e redator.

Para a elaboração das definições da parte alfabética do campo 'alimentação', aos lexemas relacionados à profissão, seguimos a estrutura: **+ hiperônimo (profissional ou indivíduo), ± área de atuação (culinária e saúde), + função**. Já para os lexemas relacionados a lugares, utilizamos a estrutura: **+ hiperônimo (estabelecimento comercial), + função**. Essas estruturas além de padronizarem a definição dos lexemas, facilitam o entendimento. Tal modelo de definição se baseia na estrutura pragmática da definição postulada por Faulstich (2014). Essa definição "deve conter dois moldes, o que é X e para que serve X, "X (signo, objeto) condensa Y (significação, discurso)". (Id.; Ibid.; p. 380-381).

Inserimos a seguir um exemplo da ficha preenchida da entrada "bar" da parte alfabética:

Quadro 8: ficha lexicográfica do verbete “bar” da parte alfabética

Entrada	**Bar**
Categoria gramatical	s.
Gênero	m.
Variante(s)	Boteco, botequim.
Área	
Definição	1 Estabelecimento comercial cuja função é vender bebidas e petiscos. 2 Móvel que serve para guardar bebidas, copos e taças; adega.
Fonte de definição	Iorrane Meneses Linhares
Abreviatura da fonte de definição	(IML,2014)
Contexto	**“***Será realizado ainda um concurso que irá escolher "O melhor [...] Bar". Durante o festival, [...] elegerá o melhor bar nas categorias: cerveja mais gelada; melhor chope; melhor petisco; melhor atendimento; garçom destaque e melhor ambiente.”*
Fonte de contexto	http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/encontroindica/2014/11/06/interna_encontro_indica,1743/brasilia-recebe-festival-bar-em-bar-2014.shtml
Data de publicação da fonte do contexto	06/11/2014
Remissões	cf.. alimentação
Hiperônimo	Alimentação
Nota(s)	Geralmente, há música ao vivo em bares, de modo que, em alguns, é cobrada a taxa *couver.*
Autor	Iorrane Meneses Linhares
Redator	
Data	06/11/2014

Apresentaremos a seguir os seguintes verbetes elaborados para a parte alfabética:

Subcategoria lugares

Bar. *s.m.*1 Estabelecimento comercial cuja função é vender bebidas e petiscos. 2 Móvel que serve para guardar bebidas, copos e taças; adega. *Var.* Boteco, botequim. **“***Será realizado ainda um concurso que irá escolher "O melhor [...] Bar". Durante o festival, [...] elegerá o melhor bar nas categorias: cerveja mais gelada; melhor chope; melhor petisco; melhor atendimento; garçom destaque e melhor ambiente.”* (C.W, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Cafeteria. *s.f.*1 Estabelecimento comercial cuja principal função é preparar e vender cafés, bebidas e confeitos. 2. local onde as pessoas se reúnem para comer e beber. *“Três semanas após inauguração, mini cafeteria em Pinheiros serve até 100 xícaras de café por dia.”* (C.L, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Cantina. *S.f.* Pequena lanchonete localizada dentro de escolas, hospitais, quartéis, entre outros para vender lanches, refeições e bebidas. *“Escolas devem cumprir lei da 'cantina saudável' até novembro em MS”.*(G1, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Churrascaria. *S.f.* Restaurante cujo prato principal é o churrasco, que geralmente é servido em rodízios. *“Para completar, o rodízio da churrascaria terá um preço especial para quem participar do evento, apenas R$25,00 por pessoa.”* (P.F., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Confeitaria. *S.f* Estabelecimento comercial cuja função é produzir e vender bolos, doces, salgadinhos e afins. “*Pequena confeitaria produz a massa folhada mais famosa da ilha de Creta”.*(G1, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Copa. *S.f* 1 Cômodo reservado para alimentação e preparação de alimentos, geralmente dentro de instituições. 2 Cômodo da casa que serve para servir alimentos à mesa; sala de jantar. Cf. alimentação (parte analógica)

Cozinha. *S.f* Cômodo da casa que serve para preparar as refeições e para lavar e guardar as louças. *"De fato, o lugar onde concentramos o cuidado, o amor e a dedicação em nossa casa é a cozinha. Fonte das boas refeições que dão origens aos ótimos momentos de bate papo." (SEGS., 2014)* Cf. alimentação (parte analógica)

Espaço *Gourmet*. *s.m.* Cômodo da área de lazer de condomínio que serve para preparação de alimentos e bebidas e para realização de eventos. *"Espaço gourmet é um convite para confraternizar, desfrutar novos sabores e boas companhias".* (D.C, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Feira. *S.f.*1 Lugar público para expor e vender mercadorias. 2 Exposição para apresentação e venda de produtos. *"Em uma feira orgânica carioca, ele comprou frutas, verduras e legumes frescos, itens indispensáveis para seu estilo de vida".* (G.S, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Lanchonete. *S.f.* Estabelecimento comercial cuja função é vender lanches, refeições rápidas e bebidas. *"O nome da lanchonete faz referência ao ano em que o Grêmio foi fundado. De acordo com o anúncio do clube, os lanches terão um 'sabor imortal'*". (Terra, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Padaria. *S.f* Estabelecimento comercial cuja função é fabricar e vender pães, doces, salgados, bolos. "*Sonho é item mais vendido depois de pães nas padarias de SP, diz sindicato".*(G1, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Pizzaria. *S.f* Restaurante especializado em comidas italianas, como pizza, lasanha, macarrão e outras massas. "*Pizzaria de Blumenau cria pizza de paçoca cremosa".*(C.S, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Restaurante. *s.m* Estabelecimento comercial cuja função é preparar e vender refeições, além de bebidas, entradas, acompanhamentos e sobremesas. "*Restaurante Popular começa a oferecer refeição em marmita em Joinville".* (D.C, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Sorveteria. *s.f* Estabelecimento comercial que serve sorvete, picolés e outras sobremesas geladas. "*A sorveteria Cairu, localizada em Belém (PA), foi indicada como o estabelecimento que oferece o melhor sorvete do país".* (O Povo, 2014*)*Cf. alimentação (parte analógica)

Supermercado. *S.m* Estabelecimento comercial de autosserviço cuja função é vender produtos alimentícios, artigos de limpeza e de higiene aos clientes. "*As famílias reduziram o número de vezes em que vão aos supermercados e o volume de compras estacionou".* (E., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Subcategoria profissões

Atendente. *S. comum-de-dois gêneros.* Profissional cuja função é recepcionar pessoa(s) e prestar serviços. *"A atendente que registrou a aposta do novo milionário tem 28 anos e há um mês trabalha na lotérica".*(Uol, 2013)

Confeiteiro. *s.m.* Profissional da área da culinária, cuja função é preparar doces e bolos. *"O argentino Osvaldo Gross foi eleito o melhor chef confeiteiro da América Latina, por sua habilidade, precisão e criatividade para combinar os sabores doces."* (Terra, 2014)

Cozinheiro. *s.m* Individuo cuja função é preparar alimentos. "*Panela inteligente avisa cozinheiro quando alimento está prestes a se queimar".*(P.H., 2014)

Garçom. *s.m.* Profissional da área culinária cujas funções são atender os clientes; anotar os pedidos; servir alimentos e bebidas; e apresentar a conta. *"Casal dá gorjeta de R$ 245 a garçom mesmo após ser mal atendido".* (M.C, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Garçonete. *s.f.* Profissional da área culinária cujas funções são atender os clientes; anotar os pedidos; servir alimentos e bebidas; e apresentar a conta. Cf. alimentação (parte analógica)

Nutricionista. *s. comum-de-dois gêneros.* Profissional da área da saúde cuja função é preparar e acompanhar dietas nutricionais dos pacientes. *"Nutricionista lista os 10 piores alimentos para sua saúde".* (Eco D, 2013) Cf. alimentação (parte analógica)

Padeiro. *s.m.* Profissional da área da culinária cuja função é preparar pães e confeitos. *"Aula de pães artesanais com padeiro espanhol".* (G.P., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Para que pudéssemos analisar a efetividade dos verbetes criados, elaboramos uma proposta de atividade aos aprendizes de PBSL, de modo que esses verbetes fossem empregados. Na seção posterior, detalharemos a atividade.

3 Atividade proposta para o ensino de PBSL por meio do uso do dicionário

Sabemos que, no contexto de ensino de Português como segunda língua, o professor precisa – além de seu domínio gramatical –, de ferramentas que o ampare em seus planejamentos de aula. Por isso, é necessário a criação de materiais que auxiliem o aluno na aprendizagem do léxico, visando à aquisição. O professor também deve ser um mediador entre o conteúdo a ser ensinado até chegar ao aluno, a fim de que a troca de saberes seja constante, em torno de uma abordagem sociointeracionista.

Tendo esses dois pontos como fundamentais, elaboramos uma atividade voltada para estrangeiros aprendizes de Português do Brasil. Aplicamos a atividade em duas turmas de iniciantes, compostas por missionários que morarão no Brasil. A primeira turma possui falantes de diversas nacionalidades, com a língua inglesa em comum; e a outra turma é composta por falantes francófonos, totalizando 10 alunos.



Figura 1: alunos realizando a atividade com o uso do DIALP

A aula foi ministrada pela primeira autora desta pesquisa, a qual era formanda do curso de licenciatura em Letras – Português do Brasil como segunda língua e pôde aplicar a atividade durante as regências da disciplina Estágio Supervisionado 2 em PBSL.

Em um primeiro momento, foi apresentado aos alunos *slides*, com as figuras dos lugares e as profissões relacionadas à alimentação. Os lugares e as profissões foram extraídos do verbete analógico que criamos. A estagiária iniciou uma discussão com os alunos sobre cada uma das imagens, de modo que indagou 'o que é' e 'para que serve' cada item representado nas figuras. Aos poucos, os alunos conversavam entre si sobre as figuras e seus respectivos significados.

Como o objetivo da atividade era o uso do dicionário analógico em sala de aula, a regente da aula levou como segunda parte da atividade os verbetes do campo 'alimentação'. Em cada turma, os alunos se agruparam em dois grupos. Foram espalhados na mesa o nome do lexema e o significado. Um grupo por vez escolhia um lexema e procurava a definição correspondente e a regente conferiu a se estavam certas as escolhas. O grupo que acertasse, ganharia uma pontuação. Além de associar significante, significado e imagem, a regente destacava as informações gramaticais de gênero dos lexemas, para que os alunos as observassem.

Para contemplar o estudo dos verbos do DIALP, a regente discutiu com os aprendizes alguns lexemas e mostrava verbos relacionados a cada verbete. Para sintetizar o conteúdo, os alunos selecionaram cinco lexemas e escreveram três verbos para cada verbete. A figura a seguir, ilustra o resultado da tarefa feita por um dos alunos:

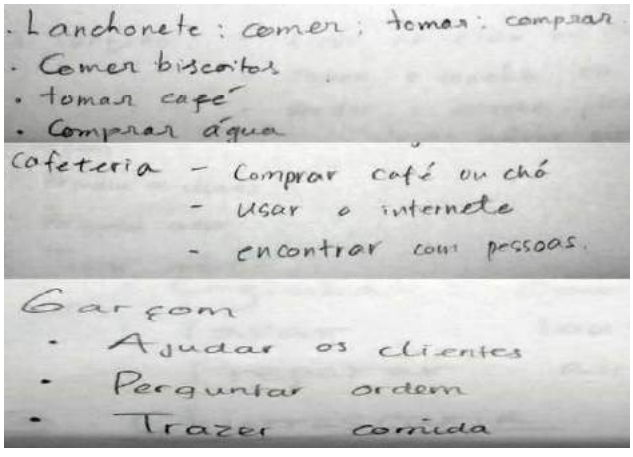


Figura 2: Atividade realizada pelos alunos

A atividade teve êxito, visto que os aprendizes de português conseguiram cumprir o que foi proposto, adquirindo o vocabulário estabelecido no dicionário analógico. O

resultado foi bastante satisfatório, pois a turma ficou empenhada com a atividade, o que gerou aprendizado de forma dinâmica.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, apresentamos a estrutura do dicionário analógico, bem como sua funcionalidade para o ensino de língua. O dicionário vai além de um livro para consulta; a obra pode ser uma aliada no ensino de língua portuguesa, como o uso de ortografia, significado, sinônimos, enfim, vários aspectos da língua. Os atuais dicionários analógicos presentes no mercado não atendem as necessidades dos falantes, pois os verbetes não condizem com a realidade de aprendizagem. Por isso, o DIALP é relevante ao ensino de PBSL, visto que pode oferecer lexemas por relações semânticas. Como resultado da pesquisa, criamos 22 verbetes e uma atividade didática para alunos de PBSL. O estudo do campo 'alimentação' não se exauriu neste estudo, por isso pode ser o ponto de partida para ser continuado em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelson-Goldstein, J. 2009. *The Oxford picture dictionary.*2. ed. Oxford: Oxford University Press.

Algranti, M. 2000. *Pequeno dicionário da gula***.** Rio de Janeiro: Record.

Azevedo, F. F. dos S. 2010. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*: ideias afins/thesaurus. 2. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon.

Borba, F. da S. 2003. *Organização de dicionários*: uma introdução à Lexicografia. São Paulo: Unesp.

Brown, H. D.1980. *Principles of learning and teaching.* New Jersey: Prentice-Hall.

Cabrera, J.; S. Filho, O. L. da. 2007. *Inferências lexicais e interpretação de redes de predicados.* Brasília: Universidade de Brasília, Finatec.

Cançado, M. 2012. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

Dumas, A. 2006. *Grande dicionário de culinária.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Faulstich, E. 2014. Características conceituais que distinguem o que éde para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. *As ciências do léxico*: lexicologia,

lexicografia, terminologia. In: ISQUERDO, A. N.; CORNO, G. O. M. D. (orgs.). Campo Grande, MS: UFMS. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/90ae49_ea6188a1ff4c49979e390534a5d4ea35.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. 2001. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários.* Brasília: [s.n.]. Disponível em: < http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/doc/met_can_uni.zip> Acesso em: 20 out. 2014.

_____ . 1995. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 23, p. 281-288, set./ out.

Ferreira, A. B. de H. 2010. *Novo dicionário Aurélio.* 7. ed. Versão 7.0. Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo. 1 CD-ROM.

Fillmore, C. J. 1975. Scenes and frames semantics. In: SHIBATANI, M.I.; Thompson, S. *Essays in Semantics and Pragmatics :*In Honor of Charles J. Fillmore. Amsterdã: John Benjamins publishing company.

_____ . 1977. Topics in Lexical Semantics. In: COLE, Roger. *Current issues in Linguistics Theory*. Bloominton: Indiana University Press.

Gomensoro, M. L. 1999. *Pequeno dicionário de gastronomia.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Gomes, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S. 2011. Dicionários escolares: definição, oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S; RANGEL; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola.

Houaiss, A. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva.

Jones, B. 1999. *Dicionário prático de culinária.* São Paulo: Melhoramentos.

Lara, L. F. 1996. *Teoría del diccionario monolingue*. México: El colegio de México, Centro de Estudios Linguisticos y Literarios.

Lyons. 1984. *Semantics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Oliveira, M. M. de. 2010. *Confluência entre dicionário analógico e tesauro documentário como modelo de dicionário analógico*. xiv, 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6511>. Acesso em: 18 outubro. 2014.

Morgan, J., Rinvolucri, M. 2004. *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

Vilarinho, M. M. de O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4499-4508
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4499
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO CHÃO À POESIA: UMA GEOPOÉTICA SUL-MATO-GROSSENSE

Angela Cristina Dias Do Rego CATONIO[24]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

RESUMO
Este artigo faz um estudo inicial sobre a apresentação da paisagem natural e cultural de Mato Grosso do Sul em sua produção poético-literária, estabelecendo relações e diferenças entre o espaço geográfico e o modo como estes se inserem no contexto da geopoética, à luz da fenomenologia bachelardiana. Busca-se ainda evidenciar a elaboração imagética do ambiente geográfico e fronteiriço, natural e cultural, na produção poética sul-mato-grossense, mediante a realização de análises fenomenológicas de poemas construídos por poetas do Estado, com enfoque na perspectiva geopoética. Almeja-se também realizar a análise da produção poética do MS em seu aspecto transfronteiriço, no tanto em que se ressalta a vinculação entre a poesia e o espaço, isto é, no seu viés geopoético, revelado na linguagem dos poetas, na fotografia que seus versos fazem dos diferentes tipos de paisagens, naturais e culturais, da região.

PALAVRAS-CHAVE: Geopoética. Poesia sul-mato-grossense. Fenomenologia. Cultura.

O Estado de Mato Grosso do Sul é conhecido pela peculiaridade de seu espaço geográfico e exuberância da fauna e flora. O Pantanal, um dos mais importantes sistemas ecológicos do mundo, ocupa uma imensa planície que, em sua maior porção, estende-se pelos Estados brasileiros de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso, espraiando-se pelos vizinhos países da Bolívia e Paraguai, até a Argentina.

Considerado a maior reserva ecológica do planeta, na qual convivem milhares de espécies da fauna em meio a uma flora exuberante, sua importância internacional foi consagrada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura –

[24] CATONIO: doutoranda da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em Literatura e Vida Social. Professora nos cursos de Letras, Licenciatura Geral e de pós-graduação da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco. Endereço: Av. Joaquim Dornelas, 501 – CEP: 79006-420 - Campo Grande – MS – Brasil. E-mail: angelacatonio@uol.com.br

UNESCO, que declarou Patrimônio da Humanidade o Complexo de Conservação do Pantanal, agrupamento de quatro áreas protegidas com uma área total de 187.818 ha.

Na construção poética da região são frequentes alusões sobre a terra e a natureza vibrante, em uma tentativa de figurar o Pantanal como um espaço privilegiado. As paisagens naturais e manifestações culturais são fonte de inspiração para os poetas que as moldam em palavras e as transformam em imagens poéticas, fruto de uma postura imaginativa-figurativa do ambiente advindas da imaginação e experiências pessoais de cada autor.

Investigar esta geopoética, inserção do espaço geográfico e caracterizações culturais derivadas da relação espaço-homem na poesia, é o foco deste estudo e, mais além, de que maneira o conceito de ambiente adentra o espaço literário da poesia sul-mato-grossense.

IMAGENS POÉTICAS

A linguagem poética transcende a esfera real e concreta da vida cotidiana em que cada indivíduo se insere. A inter-relação dos elementos linguísticos, sociais e do ambiente presentes na poesia favorecem seu entendimento e significado, em que o conhecimento transcende as barreiras do geral para o que é mais particular e subjetivo. Por isso, o fenômeno da imagem poética emerge da consciência mais profunda do ser na sua atualidade, ou seja, a "fenomenologia da imaginação". (BACHELARD, 1978, p. 184)

É assim que os interlocutores promovem as mais diversas possibilidades expressivas, cujos significados são os mais variados possíveis, envolvendo os diversos aspectos que envolvem a cognição, fato que determina como cada um constrói o sentido com base em seus conhecimentos e experiências, que por sua vez derivam do ambiente em que se insere.

> A imagem, em sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é a dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem jovem. O poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem. Para especificarmos bem o que possa ser uma fenomenologia da imagem, para frisarmos que a imagem existe antes do pensamento, seria necessário dizer

> que a poesia é antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma. (BACHELARD, 1978, p. 185)

Desse modo, a proposta apresentada por Bachelard (1978) é a de que o fazer poético e a imagem poética se relacionam às questões ontológicas muito mais do que a um ato racional.

A observação dos vínculos que se estabelecem entre poesia e geografia, entre a linguagem poética e a figuração espacial, faz com que os olhares sobre obras literárias, sejam elas romances, contos ou poemas, estejam passando por modificações no sentido de apreensão da paisagem nos estudos mais recentes, conforme esclarecem Gustavo Menegusso e Nelci Müller (2011, p. 109), acrescentando que:

> A inserção da geografia no meio literário acarreta transformações, principalmente, no domínio da estética e da identidade cultural. Nos últimos anos, têm se acentuado os estudos sobre a importância do espaço na narrativa, e um objeto geográfico vem conquistando a atenção de pesquisadores de diferentes áreas: a paisagem.

A partir dessa vinculação, tem-se elaborado o conceito de geopoética, que, nas palavras de Ronaldes de Melo e Souza (2009, p. 1), autor da tese que gerou o livro "A geopoética de Euclides da Cunha", a geopoética é "a poética da terra".

A seu turno, o método fenomenológico da imagem investiga a imagem a partir da consciência individual e seu processo de figuração subjetiva e transubjetiva, uma vez que não se pode ter uma noção imagética pelo simples ato de descrição objetivo: "a imagem poética é essencialmente variacional." Nesse sentido, vale destacar que a relação entre o pensamento e a palavra deve ser um processo dinâmico, a conexão entre esses dois elementos não foi previamente formado no indivíduo ao nascer, mas, sim, na sua vivência de vida e no decurso de suas experiências.

Eu sou dois seres.
O primeiro é fruto do amor de João e Alice.
O segundo é letral:
E fruto de uma natureza que pensa por imagens,
Como diria Paul Valéry.
O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu
e vaidades.
O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades
Frases.

E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.
(BARROS, 2004, p.45)

Falar em significado dos fenômenos remete necessariamente a Edmund Husserl, filósofo que formulou o método da fenomenologia, considerada uma ciência de essências, a qual busca investigar como as experiências se formam no indivíduo e como se manifestam e repercutem no campo da consciência. Com essa noção, Husserl abre as portas para a concepção de que é possível apreender o abstrato do concreto, reconhecer o caráter intencional e privilegiado da consciência na formação das próprias experiências. Embora os estudos fenomenológicos tenham a preocupação de mostrar os fenômenos, não fazem uma análise explicativa deles, uma vez que

> a significação intencionada não se prende às palavras pronunciadas, não faz parte das significações ligadas por elas de uma maneira rígida e geral. Ora, como não podemos abrir mão do fato de que o sentido do enunciado unitário reside no ato global do visar que eventualmente o fundamenta – quer ele se estampe plenamente em palavras, em virtude de suas significações gerais quer isso não aconteça – teremos que admitir, ao que parece, que a percepção, trazendo para a intuição um estado de coisas que o enunciado exprime em forma de juízo, presta sua contribuição para o teor de significação desse juízo. (HUSSERL, 1975, p. 26)

Para Husserl, a concepção de intencionalidade estabelece a relação entre o que é subjetivo e objetivo, pois o sentido e a significação, impulsionados pela consciência, conferem ao objeto a razão de sua existência. Com isso, podemos afirmar que a linguagem poética está liberta dos liames da imposição convencional e restrita da concretização de signos. Ela se faz no tecido das relações humanas, intimamente ligada ao contexto cultural e temporal de uma sociedade, constituindo um momento de apreensão do exterior, captado pela consciência, incapaz de alcançar intelectualmente a plenitude de sua essência.

Em seu livro “Investigações filosóficas”, Ludwig Wittgenstein (2012) usa a expressão “esboço de paisagem” para explicar o que se tornou a “teoria da significação”. Conforme a acepção desse filósofo, as formas de percepção visual podem ser também consideradas como jogos de linguagens. Assim como as palavras não são capazes de apreender a integralidade dos objetos a que se referem, nós também não vemos as coisas como são; apenas observamos determinados aspectos que variam

conforme a nossa própria perspectiva. A conexão entre os vocábulos (nomes) e seus significados (referentes) determina a associação mental entre palavra e objeto e enseja as práticas em que o emissor enuncia as palavras e o receptor reage de acordo com elas, cada qual segundo a compreensão que desenvolveu a seu respeito.

Quando Bachelard propõe sua fenomenologia da imaginação e Wittgenstein adota a expressão "esboço de paisagem", têm por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. O leitor produz os sentidos conforme os valores e conhecimentos adquiridos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Assim se observa nos versos extraídos do poema "Autorretrato falado" (BARROS, 2010, p. 324), em que o poeta sul-mato-grossense se apresenta descrevendo o ambiente em que cresceu como herança de suas preferências pessoais

Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão,
aves, pessoas humildes, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.

Na referência a uma produção de sentidos numa travessia fenomenológica, pode-se afirmar com Gratão que:

> (...) esse vínculo afetivo ou relacionamento primordial Homem e Terra como base de existência; relação seminal. Geopoética, porque é uma geografia do interior; que brota de dentro do ser; o lado humano de criação, de arte, do sentimento além do pensamento; das demarcações da liberdade; do ser; inserção do homem no mundo. Uma geografia concebida pelos caminhos fenomenológicos. Uma geografia que alia o rigor da ciência à observação pessoal e poética. (GRATÃO, 2006, p. 179).

São as experiências individuais que determinam as diferentes formas de leitura e de sentidos compreendidos no texto, uma vez que os fatores que envolvem o entendimento de um texto dependem do conhecimento linguístico, dos esquemas cognitivos, da bagagem cultural e circunstâncias em que o texto foi produzido e lido: são os contextos de produção e de uso. A capacidade de construir o sentido do texto se faz pela observância de vários aspectos que determinam a compreensão da leitura. O primeiro deles é o conhecimento da língua; o segundo, a situação mediata, fatores adjacentes às condições sócio-político-culturais e, por último, o contexto cognitivo dos

interlocutores, os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e que precisam ser ativados no momento da leitura. Conforme Bakhtin (2002, p. 16) explica, a palavra está indissociada do social, de forma que a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, constitui um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.

Seguindo também por outro viés, mas não conflitante com as ideias já apresentadas, o conceito de espaço geográfico pode estar carregado de significados, uma vez que estão inseridas aí as relações entre o homem, sociedade e ambiente natural. "Considerada em si mesma, a paisagem é apenas uma abstração, apesar de sua concretude como coisa material. Sua realidade é histórica e lhe advém de sua associação com o espaço social" (SANTOS, 1999, p. 87). Daí entender-se que a percepção de espaço está associada à experiência que os homens têm da sua terra, forma pela qual eles a modelam e constroem sua identidade social.

A caracterização do Pantanal e sua beleza no poema "Pantanais", da poetisa Raquel Naveira, traz à tona o sentimento de pertença a terra, destacando a sensação, ou seja, a imagem intuitiva e emocional com a realidade do ambiente pantaneiro,

Quem poderá esquecer esses carandazais,
Que abanam com seus leques o rio Paraguai?
Quem poderá esquecer esses canais
Que se abrem entre camalotes e lodaçais?
[...]
Quem, estando longe ou perto,
Poderá esquecer o que não se esquece jamais?
(NAVEIRA, 2001, p. 90)

A ambiência geográfica da poesia inúmeras vezes se espraia na produção de Raquel Naveira (1993) com conotações históricas que traduzem a violência sofrida na construção das fronteiras em muitos versos dos poetas regionais:

LEÃO BRITÂNICO
"O leão ruge,
Impera,
Domina,

Quer o mundo a seus pés,
Usa as garras,
A força,
A violência...”

GUERRA ENTRE IRMÃOS
Os homens do Paraguai estão mortos,
Restaram meninos e velhos,
Onde a virilidade?
A força?
Os homens do Paraguai estão mortos
As casas vazias e tristes
(Como são tristes e vazias as casas sem pai, sem marido!)
Como povoar esta terra,
Reconstruir a Pátria,
Enorme útero úmido?”

É nesse contexto da interação (mar de possibilidades) entre a literatura e a geografia que a geopoética se insere como forma de representação de um povo, cultura ou região. A investigação do apelo imagético e da representação da paisagem da pantaneira pelo viés literário envolve a exploração criativa das potencialidades da linguagem poética dos autores da região.

Sendo assim, este trabalho se justifica pela relevância de estudos que investiguem a manifestação da literatura sul-mato-grossense sob o prisma da caracterização do espaço como fonte de inspiração e identificação de um povo mestiço e, que além de receber influências da grande imigração dos mais variados estados brasileiros, assimilou também aspectos das culturas de seus países vizinhos, Paraguai e Bolívia. Portanto, pesquisar a relação entre literatura e geografia significa desvendar os liames de tão complexo cenário do espaço literário do Mato Grosso do Sul.

Podemos observar essas imbricações culturais no poeta Douglas Diegues que em sua produção literária mistura o português, espanhol e o guarani em uma linguagem denominada por ele mesmo de “portunhol selvagem” que “...brota de las selvas de los kuerpos triplefronteros, se inventa por si mismo, acontece ou non...” (DIEGUES, 2002, p. 8) e se plasma em poemas candentes:

burguesa patusca light ciudade morena
el fuego de la palavra vá a incendiar tua frieza
ninguém consigue comprar a sabedoria alegria belleza
vas a aprender agora com cuanto esperma se hace um buen poema

esnobe perua arrogante ciudade morena
tu inteligência burra – oficial – acadêmica – pedante
y tu hipocondríaca hipocrisia brochante
son como um porre de whiski com cibalena

postiza sonriza Barbie bo-ro-co-chô ciudade morena
por que mezquina tanto tanta micharia?
macumba pra turista – arte fotogênica

ya lo ensinaram Oswald – depois Manoel – mas você no aprendeu – son como
[desinteria
falsa virgem loca ciudade morena
vas a aprender ahora com quanto esperma se faz um bom poema.

O soneto faz alusão à capital Campo Grande, conhecida carinhosamente por seus habitantes – devido à sua terra vermelha – por "Cidade Morena", porém apresentada neste poema em tom ácido e irônico. O sujeito poético apresenta Campo Grande como uma cidade fútil e leviana "esnobe perua arrogante", de "inteligência burra" e "pedante", relacionando a verve do eu-lírico com o "el fuego de la palavra" como solução à frieza "brochante" da cidade.

Assim como defende Antonio Candido (2006, p. 39), que "o eixo do trabalho interpretativo é descobrir a coerência das produções literárias, seja a interna, das obras, seja a externa, de uma fase, corrente ou grupo", levando-se em conta que para o autor a "coerência" está ligada a fatores como meio, vida, ideias, imagens, etc., formando uma diretriz que explicaria a obra como fórmula, resultado da produção do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mato Grosso do Sul é um Estado novo dentro do Brasil e, ainda em fase de construção de sua identidade e, em consequência disso, figura-se carente de uma imagem que o caracterize de forma plena e distintiva perante os outros Estados no cenário nacional. E é por isso que ao investigar as possibilidades de hibridismos na poesia sul-mato-grossense, em seus processos complexos e multifacetados, tem-se um amplo painel dos traços da poesia pantaneira e, por extensão, da sua cultura.

Na produção poética da região, percebe-se o flagrante cruzamento da perspectiva geográfica do Estado evidenciada em uma fenomenologia de representação imagética do ambiente, de forma a manifestar seu aspecto transfronteiriço e o destaque à vinculação entre a poesia e o espaço, isto é, no seu viés geopoético, revelado na linguagem dos poetas, na fotografia que seus versos fazem dos diferentes tipos de paisagens, naturais e culturais, da região.

Sendo assim, estas linhas não encerram os estudos da geopoética do MS, bem pelo contrário, abre um horizonte imenso para os estudos literários sob o prisma da caracterização cultural como fonte de inspiração e identificação de um povo mestiço que recebeu influências de inúmeros povos e culturas por meio das internalizações migratórias de contingentes de outros países e de outras regiões brasileiras. Entender como a poesia do Estado se arquiteta figura-se de relevante importância para entender um povo e perceber como se arranja a tessitura da produção poética sul-mato-grossense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ . Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Manoel de. Poemas rupestres. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

_____ . Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos. 8ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

DIEGUES, Douglas. Dá gusto andar desnudo por estas selvas - sonetos salvajes. Curitiba: Travessa dos Editores, 2002.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Da projeção onírica bachelardiana, os vislumbres da geopoética. In: OLIVEIRA, Lívia et al. Geografia, percepção e cognição do meio ambiente. Londrina, PR: Edições Humanidades, 2006.

HUSSERL, Edmund. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MENEGUSSO, Gustavo; e MÜLLER, Nelci. A geopoética na literatura gaúcha: uma leitura da paisagem nos romances Ana Terra e Ana Sem Terra. In R. Língua & Literatura Frederico Westphalen v. 13 n. 20 p. 109-123 Ago. 2011.

NAVEIRA, Raque. Guerra entre irmãos. Campo Grande: edição independente, 1993.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUZA, Ronaldes de Melo. A geopoética de Euclides da Cunha. 2009. Disponível em: <http://www.casaeuclidiana.org.br/artigos-exibe.php?artId=20>. Acesso em: 19 jan. 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. 7ª ed. São Paulo: Editora universitária São Francisco, 2012.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4509-4524
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4509
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA EM SALA DE AULA

Sílvia Maria Costa BARBOSA[25]
Helena Perpétua de Aguiar FERREIRA[26]

RESUMO
Este artigo foi elaborado a partir de um trabalho de iniciação da prática docente no curso de Letras – habilitação em Português, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fruto da disciplina pedagógica Didática Geral. A pesquisa em questão teve como objetivo analisar a prática do professor de ensino de Língua Portuguesa a partir da relação entre professor-aluno-conteúdo. Tal investigação foi realizada em algumas escolas públicas da cidade de Mossoró, tendo 30 horas de observação, entrevista semiestruturada, análise e produção de relatório. A atividade citada proporcionou os primeiros contatos dos alunos com a experiência em sala de aula, o que foi considerado algo extremamente rico e singular, já que até o 4º período eles ainda não tinham realizado nenhuma atividade pedagógica nas escolas do Ensino Básico. Defendemos que essa prática auxilia na formação inicial do futuro professor, pois alia a teoria à prática, buscando a realidade na qual irão trabalhar, bem como desenvolvendo uma reflexão crítica no que diz respeito ao professor de Língua Português e às competências profissionais adquiridas na vida acadêmica, que possibilitam um fazer em sala de aula, através das relações pessoais e interpessoais. Como sustentáculo teórico, utilizamos estudiosos como: Cunha (1996), Libâneo (2001), Pimenta e Lima (2004), Gatti (1997), Veiga (2004), Vigotski (2001) e tantos outros. Durante o período de observações, os alunos detectaram o quanto a teoria aliada a pratica é difícil de acontecer durante as aulas. Podemos perceber que o ato de ensinar, o qual engloba lidar com conteúdos e alunos, não tem sido considerado algo tão fácil para os professores. Apesar de se esforçarem, eles sentem dificuldades em planejar atividades criativas inovadoras que chamem atenção dos alunos e os envolvam. Durante a entrevista, eles culpam os alunos e se eximem de qualquer responsabilidade: “faço tudo que posso para eles aprenderem, mas eles não estão nem aí. Um ou outro se dedica ao estudo”.

PALAVRAS CHAVE: Ensino público; Português; Experiência na formação docente.

[25] UERN, Faculdade de Educação – Departamento de Educação, Rua Francisco Holanda, 81, ap 1502, 59631-100, Mossoró, Rio Grande do Norte/RN-Brasil, e-mail: silviacostab@yahoo.com.br.
[26] UERN, Faculdade de Educação – Departamento de Educação, Rua Francisco Holanda, 81, ap 1502, 59631-100Mossoró, Rio Grande do Norte/RN- Brasil, e-mail: helenaaguiar@gmail.com.

DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E O SER PROFESSOR

A formação do professor implica o primeiro momento da formação inicial, ou seja, o lócus da instituição superior, onde o aluno deverá se preparar, através das discussões teóricas com os professores, para assumir uma sala de aula, local em que a atividade docente acontece, caracterizando-se como um espaço institucional e de mediação social, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor não está vinculada só ao espaço da faculdade, nem só à escola, mas também às políticas públicas para a educação e ao contexto social, cultural, político e econômico do nosso país. Sabemos que o professor tem um espaço importante, na sala de aula, para desenvolver um trabalho significativo junto aos seus alunos. Discutiremos neste trabalho as atividades do professor no cotidiano da sala de aula e a sua importância no processo de desenvolvimento do aluno.

Para se pesquisar sobre as atividades do professor é necessário levar em consideração sua vivência docente e sua historicidade nos espaços de relações sociais, notadamente, a escola e a sala de aula. Além disso, é relevante perceber suas transformações, já que contribui com o processo de transformação de sujeitos/espaços/objetos com os quais se relaciona. A formação do professor é uma temática que vem ganhado destaque cada vez maior nos estudos e nas pesquisas que vislumbram discussões em torno da atividade, dos saberes, da profissionalização e dos fazeres docentes.

Esse tema tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados com a área da educação, principalmente no tocante à formação e à prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais estudos, em síntese, objetivam resgatar e demonstrar a importância desse profissional não apenas na escola, mas também na sociedade. Sendo assim, um curso de formação de professores precisa ancorar-se na intensa relação entre a teoria e a prática; preocupar-se com a capacidade de aprender a aprender e com a competência para agir em sala de aula; discutir habilidades de comunicação; bem como saber usar meios de comunicação, tendo em vista proporcionar aos professores e graduandos uma aproximação, reflexão e ampliação de conceitos sobre a realidade educacional.

Assim, pensar um professor que atenda às exigências da sociedade contemporânea é pensar num profissional competente tanto técnico-científico quanto politicamente. Esse profissional deve ser capaz de viabilizar propostas inovadoras,

visando preparar o autor cidadão, ou seja, o ser humano criador do seu espaço, que constrói, que é autor e produtor de sua história, da sua cultura, que luta por uma sociedade justa e humanitária, que sabe conduzir e orientar as potencialidades do desenvolvimento dos sujeitos, sem excluí-los. A esse respeito, Paulo Freire (1997: 33-34) ressalta:

> Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, cheguem a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos [...]. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Para atender aos desafios da contemporaneidade, o professor deve ser um profissional com competências técnico-científicas e políticas, capaz de viabilizar propostas inovadoras, visando preparar o autor-cidadão, ou seja, o ser humano criador do seu espaço, autor e produtor de sua história, da sua cultura, que luta por uma sociedade justa e humanitária.

Discutir a formação como alicerce da prática pedagógica nos remete, inicialmente, ao pensamento de Nóvoa (1999) de que a formação não se elabora por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas tem como fundamento um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)elaboração contínua de uma identidade pessoal.

Nessa mesma linha de pensamento, Fávero (1981 *apud* CANDAU, 1993) destaca:

> A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se reproduz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma

> realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal precisa ser pensado.

Formação como processo, em uma perspectiva ampliada, preocupada com o conhecimento, com a atuação do profissional da educação, com o professor de Letras/Português, exige repensar o papel das agências formadoras, das propostas curriculares. Esse repensar perpassa um olhar nas mudanças que aconteceram e estão acontecendo nos campos social, político, econômico, cultural e chegam de uma forma ou de outra na escola, na formação do professor.

O ponto de partida, como chama atenção Imbernón (2010), é reconhecer essas "mudanças" e abandonar uma concepção de formação docente voltada para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, predominante no século XIX. Avançamos no século XX, mas ainda temos presente o centralismo, o individualismo, a transmissão de conhecimento e o fator excludente. Defendemos uma educação inclusiva e democrática.

Ao discutir formação inicial, Imbernón (2010) refere-se à aquisição de um conhecimento profissional básico, de iniciação à profissão. Um conhecimento pedagógico especializado, proporcionado pela formação inicial, que também deve favorecer as suas bases de elaboração. O autor alerta, ainda, para o papel primordial das instituições ou cursos na preparação desse futuro professor, não somente em relação ao conhecimento profissional, mas também a todos os aspectos que envolvem a profissão. Ele reforça sua proposição afirmando que

> os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações ás necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2010: 61).

Observamos que os futuros professores são cobrados para novas tarefas e problemas que emergem da educação durante o século XXI. Além da escola e dos desafios postos pela educação básica, estão sendo solicitados a atuar em outros contextos. Como a formação inicial vem cuidando dessa preparação? Qual conhecimento necessário? Qual proposta pedagógica? Qual currículo?

Cada programa de formação traça um perfil de professor, de forma implícita ou explícita. A Universidade do Rio Grande do Norte, em seus cursos de Licenciatura, tem se sistematizado em um trabalho pedagógico que propõe ao seu aluno sempre a (re)significação, ao longo de seu processo formativo, entre *teoria e prática*. Assim, as metas e finalidades na formação inicial do professor recaem em grandes preocupações, pois envolvem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades, competências e atitudes ou disposições.

Compreendemos que uma das questões centrais da formação inicial é delinear o tipo de profissional que se pretende formar, para que contexto e que ensino queremos que esse profissional desenvolva com seus alunados. Portanto, a formação inicial envolve questões de cunho social, político, ideológico, cultural e econômico.

Para Sacristán (*apud* NÓVOA, 1999), essas influências mais gerais inviabilizam a profissão docente em deter a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa [...]. Esse profissional vive, de acordo com o estudioso, uma profissionalidade dividida, pois "as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam" (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1999: 68).

Um aluno que está cursando uma licenciatura precisa compreender essas práticas, saber quais são os elementos que cercam o seu fazer em sala de aula, a realidade do ensino hoje e como ele tem se dado, como essas atividades educativas acontecem no dia a dia na relação do ser professor, entender que não são "receitas de bolo" prontas, e sim que demandam desse profissional formação técnica, comprometimento público, criatividade, criticidade, flexibilidade e formação contínua.

Ao dialogarmos sobre a compreensão acerca do papel da formação inicial, responsável pelo profissional qualificado que atuará no campo educacional, que, na UERN, está pensada e organizada em função de dar toda a condição ao alunado sobre suas práticas educativas alicerçadas na teoria e prática e de oportunizar a vivência, a observação, a reflexão e, por fim, a atuação, destacamos a disciplina de Didática como um dos momentos primordiais desse processo formativo, uma vez que o professor formador possibilita ao estudante compreender suas futuras práticas, em sala de aula, no seu período de formação.

A DIDÁTICA: CAMINHOS DO FAZER DO PROFESSOR

Todo alunado que se propõe a ser professor, que escolhe como carreira o magistério, independentemente de sua licenciatura, terá como obrigatoriedade cursar a disciplina de Didática, área do conhecimento da ciência pedagógica que tem como objeto de estudo o ensino, focando na prática pedagógica com o objetivo de ensinar métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor. Consiste em uma disciplina prática, ainda que tenha como base as teorias pedagógicas que analisam os métodos mais convenientes a serem aplicados.

Ao nos aprofundarmos sobre as questões de Didática, por meio de autores como Veiga (2001), Libâneo (2004), Candau (1993), entre outros, notamos que a Didática vai muito além de uma listagem de técnicas de ensino. É um campo de conhecimento que se ocupa do "como ensinar", mas essa questão está sempre relacionada a outras duas: "para que ensinar?" e "por que ensinar?".

Nesse sentido, o professor deve ser um profissional que some conhecimentos técnicos, conhecimentos necessários a uma área específica, a um comprometimento público, isto é, se preocupe com os alunos, todos, de forma que eles aprendam, acessem o conhecimento. Ele precisará, então, desenvolver tais habilidades e competências, assim, ser um profissional que necessita desenvolver questões da autonomia pedagógica e profissional. Tais saberes são essenciais.

Quando tratamos do ser professor, estamos tratando dele como profissional, ou seja, segundo Sacristán (1995, p. 69), da "afirmação do que é especifico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". A caracterização do ser professor tem se constituído de um conjunto de conhecimentos específicos, das relações, da particularidade do contexto, dentre outros. Compreendermos que o seu fazer pedagógico depende de seu envolvimento em todo o processo, precisando pensar, organizar, escolher, planejar, executar, dentre outras atividades que envolvam as suas práticas (o professor é o ser responsável pelo pensar na educação como um todo).

Entendemos também que o fazer pedagógico do professor, ancorado na reflexão de sua prática, dá a ele condições de estar sempre se reorganizando como sujeito do fazer, permitindo um processo de produção de saberes. Portanto, conforme o pensamento de Schon (2000), cremos que a utilização do conceito "reflexão na ação" propicia ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção

profissional e a realização da "reflexão sobre a reflexão-na-ação" possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o à transformação.

Destacamos a importância do Planejamento para o trabalho do professor, o qual, em todo trabalho que nos propomos a realizar com alunos em processo de formação, aparece como um desafio a ser superado e ser adotado no trabalhado pedagógico do professor, de Pedagogia, de Letras, de Matemática, de História etc. Regina Barros Leal, da Universidade de Fortaleza, aponta essa prática como essencial ao trabalho do professor, ressaltando:

> O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir (p. 1).

Dessa forma, podemos concluir que este é um trabalho coletivo que envolve não somente os aspectos da organização do ambiente, das ações, mas também as intenções que o espaço, a Instituição, deseja e busca concretizar.

Em nossas leituras de Vasconcelos (2006), Padilha (2001), Libâneo (2004), percebemos que o planejar exige incorporar o planejamento na prática diária do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda é um desafio em todas as esferas que trabalham e desenvolvem processos educativos, pois abrange uma demanda de habilidades e competências que devem ser trabalhadas no percurso da formação do professor.

Concordamos com Vasconcelos (2006) quando traz que, ao se falar em processo de ensino-aprendizagem, se está abordando algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Ele pontua planejar como antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas.

Desse modo, o fazer dos professores está apoiado na produção de um conjunto de ações educativas, de forma individual ou coletiva, que possibilitam a organização de situações de ensino-aprendizagem.

Percebemos, assim, que a didática é um dos principais fundamentos para o professor, pois nesse campo há um conjunto de saberes pedagógicos que são essenciais para o exercício da profissão docente. É preciso que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e aquele compreendido pelo aluno.

Para essa tarefa, é necessário que eles tenham uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, ou seja, que estejam atentos para as dificuldades mais prováveis dos alunos, já que nas escolas fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos e não há uma ampla compreensão do que é educação e do que é aprender.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ

Sabemos que todo ser humano nasce com a capacidade de absorver informações, conhecimentos e saberes diversos, assim, com o tempo, a sua capacidade de compreensão vai se aprimorando, dependendo das possibilidades de ampliação através da escola no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, como professoras de Didática Geral, elaboramos uma atividade com o objetivo de analisar a prática de professores de ensino de Língua Portuguesa, a partir da relação entre professor-aluno-conteúdo. Tal investigação realizou-se em algumas escolas públicas da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte – Brasil, tendo 30 horas de observação, entrevista semiestruturada, análise e produção de relatório.

Sendo assim, nada melhor que o ambiente escolar para proporcionar esse contato geral com o mundo e com a língua oral e escrita. Nesse caso, o professor tem um importante papel, o de mediador, com a função de ensinar. Pensando a esse respeito, iremos estabelecer relações com a teoria de alguns pesquisadores, conforme mencionado acima, e com o que efetivamente se realiza na prática com a atuação do professor, uma vez que em um curso de licenciatura é preciso ter fundamentos do que acontece em sala de aula. Esse contexto cria em nós a capacidade de utilizarmos nossas habilidades didáticas e metodológicas, como a comunicação verbal ou não verbal durante o processo de interação no ensino e aprendizagem, proporcionando assim uma

aproximação da realidade escolar, através das observações do professor de língua portuguesa.

Nosso trabalho teve início em março de 2014, com duração de duas semanas em sala de aula. As observações foram feitas na Escola Estadual do Ensino Fundamental "Paulo Freire" (nome fictício), com a professora Amanda Freire (nome fictício), tendo como turma observada o 9° ano do referido nível desse ensino. Essa escola fica situada na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte – Brasil. Sua estrutura física é composta por salas: 08 de aula, 01 dos professores, 01 de direção, 01 secretaria, 01de multimídia (biblioteca e vídeo), 01 laboratório de informática, dois banheiros (funcionários) e dois banheiros (alunos), uma cozinha, um refeitório que funciona em conjunto ao pátio.

A referida escola atende as comunidades de nível socioeconômico baixo residentes nos setores circunvizinhos. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a escola tem melhorado bastante, haja vista a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UERN, que vem atuando com alunos bolsistas no preparo de atividades criativas e produtivas que despertam o interesse do aluno.

Ao focarmos a criatividade como importante na prática do professor, Karnal (2015) aponta que diz respeito a ultrapassar, não a reduzir. Um exercício criativo de ensino é fazer com que a imaginação e a reflexão de todos possam voar e expandir-se.

Voltando ao texto sem perder de vista: no nosso registro feito durante a observação em sala de aula, levamos em conta, para a elaboração deste trabalho, o desenvolvimento da aula com os conteúdos trabalhados; a relação entre professor e aluno, aluno-aluno e aluno-professor. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no processo de construção de seu conhecimento, cabendo ao professor, como um indivíduo mais experiente, a mediação nesse processo.

Para elaboração deste artigo, realizamos um recorte dos dados e utilizamos um roteiro com as observações feitas em sala e a pesquisa bibliográfica de assuntos abordados em sala de aula. A partir desses dados, apresentaremos criticamente nosso posicionamento em relação à didática da professora colaboradora.

Percebemos que a professora lê constantemente as atividades e, por diversos motivos, apresenta dificuldades para possibilitar nos alunos a capacidade de construir conhecimento junto ao texto, fazendo uma interação autor-texto-leitor.

Pretendemos neste artigo mostrar o que de fato acontece na sala de aula, como são trabalhados os textos através da leitura, como a gramática tem sido trabalhada, como são desenvolvidas as produções textuais.

Como expomos, durante a observação das aulas, foi mais enfatizada a leitura de textos do livro didático. Segundo a professora, "é através dela que podemos analisar aspectos gramaticais e adquirir conteúdo e argumentos para produções textuais". Por esse motivo, é o que ela mais desenvolve em sua sala de aula. Notamos que o que estava sendo trabalhado em sala de aula, confirmava-se, de fato, com o que foi respondido pela professora, sendo assim, como foi relatado por ela, a leitura tem sido priorizada nas aulas de língua portuguesa e cada vez mais usada como principal metodologia pela professora.

A estrutura física da escola é satisfatória, mas não para o ensino de línguas. Não há acústica nas salas, há barulho dos ventiladores e falta material para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, conta com salas de aula amplas, com mesas e cadeiras apropriadas e possui dois quadros, um de lousa e outro branco dentro de cada sala de aula, como também ventiladores e até ar-condicionado em algumas salas. Quanto ao material necessário para o andamento das aulas, é suficiente e adequado.

A direção da escola procura sempre suprir as necessidades da escola, de acordo com o possível. A ação docente se caracteriza no processo de planejamento do ensino e execução das aulas durante o processo de ensino-aprendizagem. A relação com os alunos é de suma importância para uma ação docente bem-sucedida, uma vez que a base de um bom ensino começa por uma ação docente bem planejada. Pelo fato de ainda não ser professora e, dessa forma, não ter exercido o magistério, a ação planejada dessa atividade permitiu uma reflexão como futura docente bem como adquirir conhecimentos com quem já exercia o magistério – a professora da sala.

Não podemos caracterizar essa atividade como estágio, mas podemos afirmar que foi um ensaio, por oportuniza uma reflexão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004: 103) enfatizam: "O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente." Com isso, os pesquisadores advertem-nos a respeito da importância do estágio para o graduando, pois oferece esse momento de aprendizagem com quem já exerce a profissão. Vale ressaltar

que a atividade não pode ser caracterizada como estágio, mas possibilitou pensar a vivência da sala de aula e cotidiano e a relação teoria e prática.

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei 11.788/ Art. 1º, 2008, p. 7).

Durante a observação da primeira aula da turma em que a professora passou o filme *Up – altas aventuras*, ela chamava a atenção dos alunos para algumas cenas, falando dos valores que o filme abordava.

Tal atividade não atraiu a atenção de muitos alunos, já que eles entravam e saíam da sala de vídeo o tempo todo, sem demonstrar interesse algum pelo filme. Ficou evidente que o foco principal dessa prática foi trabalhar a pronúncia e a escuta das palavras, ou seja, fazer com que o aluno reconhecesse e aprendesse sua pronúncia e seu significado nas demais situações da língua estudada em sala de aula. Essa prática tem se mostrado riquíssima, uma vez que possibilita ao aluno compreender mais sobre outra cultura e alia a prática à teoria. Infelizmente, o filme não despertou interesse da maioria dos alunos, e a professora se expressou assim: “procuro passar um filme para ver se eles prestam atenção, mas é difícil”. Tal fala mostra a preocupação e o interesse da professora em realizar atividades que rompam com o tradicionalismo. No entanto, nem sempre ela trabalha criativamente, como veremos abaixo.

Em uma das aulas observadas, a professora escreveu no quadro um texto como também uma tarefa para os alunos. A metodologia adotada em sala de aula não despertou a atenção, tendo em vista que atividades assim se tornam extremamente cansativas para uma sala de aula com 32 alunos que apresentam não ter interesse pela Língua Portuguesa. Esse método não se mostrou atraente para os alunos, pois se realizam apenas práticas de escrita mecânicas, nas quais o aluno não tem liberdade para pronunciar e ganhar habilidades de comunicação na língua materna.

A forma como são trabalhados os textos na escola pública observada não motiva o educando a aprender, nem mesmo desperta o interesse para o entendimento dos textos escolhidos, já que são de uma realidade distinta do aluno, que não consegue extrair do texto os elementos necessários para uma compreensão e, porque não, uma empatia com o conteúdo. É necessário que haja interação entre aluno e professor para que se possa

ter um compartilhamento de conhecimentos adquiridos, bem como mostrar a cultura da língua estudada em sala de aula, pois, para o aluno, é difícil aprender uma língua na qual não se reconhece ou que não conhece o país de origem da língua e sua cultura.

Devido às festas carnavalescas, ocorridas em fevereiro, a professora realizou uma atividade em que enfeitou a sala de aula com bandeirinhas e outros artefatos objetivando fazer uma confraternização de boas-vindas ao ano letivo e aluno, trazendo de casa uma sobremesa para os alunos. Consideramos importante que o professor tenha esse tipo de contato com os estudantes, na medida em que nessas ocasiões ele pode se aproximar mais do aluno e vice-versa. Conhecer o aluno, em um momento de interação com a turma, é algo muito bom para um educador, por proporcionar um ambiente de harmonia e aprendizagem em que os alunos podem se ver uns nos outros, havendo um momento de descontração. Nessa perspectiva, a respeito da questão do posicionamento do professor, Freire (1997) já defendia que a educação é prática política.

Com esse acontecimento, percebemos que a professora observada possui um bom relacionamento com os alunos e os alunos entre si também. Em um determinado momento, perguntamos a uma aluna o que ela achava das aulas ou como deveria ser, em sua opinião, ao que ela respondeu que gostava de português e da professora, mas reclamou do fato de copiar muitos textos em sala. Durante a observação, notamos que essa atividade sempre está presente e que a professora a utiliza como recurso para manter o aluno ocupado e quieto. Portanto, essa atividade pode evidenciar as dificuldades encontradas pelo professor de Língua Portuguesa no planejamento das atividades para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Gatti (1997), quando traz que um grande desafio da Formação Inicial encontra-se em preparar o profissional de educação em professor, aquele que está em sala de aula, lidando com o ensino-aprendizagem, com o currículo escolar, com os conteúdos, com as metodologias, como o conhecimento, com as relações entre alunos e professor. Na atualidade, falta um repertório entre a teoria e a prática para a área de trabalho desse professor, tornando-se, assim, um profissional frágil diante da sua própria profissão.

A disciplina de Didática, campo do conhecimento que trata a respeito de como ensinar, para que ensinar e como fazer nesse sentido, é essencial como momento da teoria-prática do alunado. Assim, proporciona a reflexão do fazer pedagógico e os coloca de frente à atuação do ser professor.

Através da observação nas 30 horas/aulas e discussões com nossa turma na Faculdade de Letras/UERN que também compartilhava as suas experiências de observação, pudemos avaliar a importância de ser professor, construindo a possibilidade de relacionar as diversas áreas de conhecimentos, bem como as contribuições para a prática profissional. Com a experiência dessa atividade da disciplina de Didática Geral, pudemos mesclar a teoria com prática, ao mesmo tempo que adotamos uma postura de reflexão sobre as práticas no ensino de Língua Portuguesa. O aprendizado foi bastante significativo, pois, ao concluir essa atividade com os alunos do referido curso, fica a sensação de missão cumprida, ou seja, o sentimento de realização quanto à questão da prática envolvendo todo o conhecimento acadêmico adquirido em sala.

No decorrer das observações dessa atividade, aprendemos um pouco sobre as dificuldades que o professor de português precisa vencer para atingir seus objetivos e repensar todo o tempo acerca das práticas de ensino para construir o aprendizado dos alunos. Já sabemos que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, é preciso aulas que possam incentivar o aluno a estudar, produzir, criar, ou seja, desenvolver atividades ricas, à medida que abrem espaço para que o educando possa construir e reconstruir sua carga cultural, linguística e social.

Acreditamos que essa atividade contribuiu para que nos mantivéssemos firmes em nossos propósitos de ensinar português, tendo em vista que possibilitou uma reflexão sobre nossas ações enquanto professores de Didática Geral no curso de Letras. A percepção adquirida ao longo da atividade mostrou-nos a importância de se trabalhar o plano de aula como estratégia que possibilite ao professor estar sempre pronto para qualquer imprevisto do dia a dia.

Nesse contexto, o grande desafio é realizar atividades que despertem no aluno o gosto pelo estudo. Afinal, esse é o grande desafio que se coloca para o professor formado na aérea. Portanto, faz-se necessário sempre refletir e reavaliar as práticas adotadas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, até mesmo pelo fato de que cada turma é única.

O aprendizado do educador é permanente e se realiza através do ato educativo, mas este não pode ser dissociado de uma prática, elemento essencial no processo de

conscientização, tanto do educador quanto do educando, em uma constante relação dialética, na qual a prática alimenta a teoria e vice-versa (FREIRE, 1997). Esse processo ocorre a partir dos elementos culturais mediados pelos sentidos e significados internalizados pelos sujeitos (VIGOTSKI, 2001).

A grande expansão da rede pública de ensino em um curto espaço de tempo e, consequentemente, a necessidade da ampliação do quadro de professores para atender a essa demanda fizeram com que não se lograsse uma formação fundamentada em estudos e avaliações que provesse um ensino com profissionais que possuam qualificação adequada (GATTI, 1997).

A partir dessa preocupação, começamos a compreender que não devemos homogeneizar as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, sendo esse um processo complexo, dialético. Tal processo exige que o professor seja um sujeito autônomo que precisa aprender a se autorizar, ser autor do seu próprio fazer pedagógico, e não um mero reprodutor de propostas implantadas de cima para baixo, sem uma visão sobre o entrelaçamento dos problemas advindos da sociedade, da educação e da formação do educador, sobretudo em face do pensamento da complexidade, em uma perspectiva de superação do pensamento positivista.

Ficou evidente o quanto essa atividade foi importante para que o aluno de Letras tivesse esse primeiro contato com a escola, com a sala de aula e, consequentemente, com o professor.

Somos conscientes da complexidade que envolve essa preparação para o exercício da docência. Portanto, uma proposta curricular de formação que pretenda contemplar grande parte das exigências postas à educação básica deverá desenvolver um olhar apurado e sensível do professor para os processos educativos. Assim, ser um profissional que compreenda a necessidade de cada sujeito envolvido na aprendizagem, que planeje suas ações fundamentadas em uma prática reflexiva, que organize planos e estratégias de trabalho, que fomente projetos, que saiba mediar conhecimentos diversos etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Candau, Vera Maria (Org.). 1993. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
Freire, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

Gatti, B. A. 1997. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.

Imbernón, F. 2010. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Leal, Regina Barros. *Planejamento de ensino*: peculiaridades significativas. Disponível: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2013.

Karnal, Leandro. 2015. *Conversas com um jovem professor*. 1. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto.

Libâneo, José Carlos. 2001. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa.

Nóvoa, António (Org.). 1999. *Profissão professor*. Porto: Porto.

Padilha, R. P. 2001. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria S. Lucena. 2004. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. 1995. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

Schon, D. A. 2000. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, Celso dos Santos. 2006. *Planejamento*: projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

Veiga, Ilma Passos. 2004. *Projeto Político-Pedagógico*: uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus.

Vigotski, Lev. 2001. **A** *formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4525-4540
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4525
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O JEITINHO BRASILEIRO: CULTUREMA E A FORMAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Heloisa da Cunha FONSECA[27]

RESUMO
Muito se tem falado a respeito da importância da observação dos traços culturais principalmente na Fraseologia e Lexicografia Fraseológica. Para isto, usaremos as definições de Pamies Bertrán (2007, 2009), para quem os culturemas podem ser observados como símbolos extralinguísticos culturalmente motivados, servindo de modelo para a criação de expressões figuradas. Estas unidades podem estar relacionadas a uma variedade de setores da vida humana como acontecimentos históricos, músicas, personalidades, ingredientes culinários e tantos outros, que vão criando uma consciência social. Neste contexto, as variações e transposições de sentido serão observadas tendo por base a Semântica Cognitiva, por meio das Metáforas Conceptuais, Goffman (1974), Lakoff e Johnson (1980), e dos Espaços Mentais, Fauconnier (1985), Fauconnier e Turner (1998, 2002). Em ambos os casos, a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado, já que usa unidades muito básicas de representação sendo um conceito entendido em termos de outro. Assim, queremos investigar se as unidades "vender o peixe", "macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca", "siri que dorme a onda leva", "boi que dorme acaba no espeto", "onça que dorme vira tapete", "puxar a brasa para a sua sardinha", "puxar a sardinha para o seu lado", "caiu na rede, é peixe", representam um mesmo culturema, o "jeitinho brasileiro", caracterizado pela malandragem criativa e usado como justificativa para ações que saem do padrão esperado de comportamento. Este estudo observa alguns trabalhos importantes como os de Pamies Bertrán (2007, 2008, 2012), Luque Nadal (2009), Molina Martínez (2001), entre alguns outros.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia; Culturema; Semântica Cognitiva, Espaços Mentais, Zoônimos.

A noção de culturema

O culturema, quando abordado dentro da Fraseologia, é uma noção recente principalmente se comparada à Tradução, campo em que há uma profusão de termos

[27] Projeto FAPESP 2014/15385-8. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro Jardim Nazareth. CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. heloisafonseca25@gmail.com.

para denominar as ocorrências culturais observáveis por meio da língua, como: elementos culturais, palavra cultura, realia, indicadores culturais, entre outros. Os culturemas nos estudos fraseológicos começaram a ser estudados mais intensamente a partir dos anos 80 e têm ganhado muita notoriedade e visibilidade com os trabalhos desenvolvidos, principalmente, pelas universidades espanholas, como é o caso do Grupo de Investigação de Linguística Tipológica e Experimental (GILTE), da Universidade de Granada. Esse grupo pesquisa temas que perpassam o léxico e a cultura das línguas, atualmente possui vários colaborados em diversas partes do mundo e exportam materiais em diversas linhas e línguas relacionados a este tópico de interesse.

Algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas também no Brasil, porém de forma menos intensa e geralmente relacionadas à Tradução. Pode-se perceber também que as pesquisas brasileiras que citam "culturema", muitas vezes, o tratam de forma tangenciada ou como trampolim para a elucidação de um tópico diferente. Mesmo assim, vale ressaltar a importância desses trabalhos que, de uma forma ou outra, tentam retratar as questões culturais que transparecem em elementos linguísticos.

Segundo Luque Nadal (2009) a origem da noção de culturema não é clara havendo certa divergência entre os autores, dessa forma, alguns atribuem a criação desse termo aos teóricos funcionalistas Vermeer (1983) e Nord (1997), outros a Oksaar (1988). Ainda segundo Luque Nadal (2009: 97), a noção de culturema pode ser esclarecida da seguinte forma:

> Podemos definir culturema como qualquer elemento simbólico específico cultural, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou fato, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros de dita sociedade. Tudo isto implica que possa ser utilizado como meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.[28]

Para a autora um culturema pode ser qualquer símbolo cultural advindo de uma variedade de campos e que seja empregado com fim comunicativo no seio de uma

[28] Tradução nossa, assim como as demais, do original: *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque Nadal, 2009: 97).*

cultura. Luque Nadal (2009), como se pode perceber na definição, não especifica que a observação destes símbolos deva surgir das comparações entre línguas o que difere de alguns teóricos, principalmente mais relacionados à teoria da Tradução, na qual a comparação parece ser a forma mais eficaz de elucidar tópicos culturais, pois representariam problemas no ato tradutório. É o que sugere a definição de Molina Martínez (2006: 79) que entende "por culturema um elemento verbal o paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta". Outro aspecto a ser observado nesta definição, assim como Nord (1997), é o fato de poder ser o culturema um elemento paraverbal, o ritmo, os silêncios, as repetições, o volume, tudo pode ser representado como culturema.

Também para Vermeer e Witte (1990: 34) o culturema pode ser observado a partir da comparação "um fenômeno social de uma cultura X que é entendido como relevante pelos membros dessa cultura, e que comparado a um fenômeno correspondente de uma cultura Y, é percebido como específico da cultura X"[29]. Segundo a definição destes autores o "fenômeno social" (cultural) é visto e entendido como relevante pelos integrantes de uma determinada comunidade, ou seja, os membros de dita cultura têm consciência da relevância do traço cultural.

Os autores, ainda, afirmam que há funções semelhantes e formas distintas para os culturemas, como no exemplo em que tanto o carro, a moto e a bicicleta servem de meio de locomoção, mas tem forma e funcionamento diferentes. O contrário também ocorre, formas semelhantes para funções distintas, como se pode ver em "tomar café" que na Alemanha ocorre na parte da tarde e na Espanha logo após o almoço.

Os culturemas, dessa forma, podem estar relacionados a uma infinidade de objetos, ações, acontecimentos, músicas, histórias, personalidades, relevos, política, culinária e uma série de outros fatores que pela repetição e contexto vão criando uma consciência social. É com base nesta consciência social, que criamos algumas imagens esquemáticas do tipo: coração como centralizador dos sentimentos e cabeça como centro da razão. (Riva, 2013).

[29] *Un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado a un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X. (1990: 34)*

Luque Nadal (2009: 94) lembra também a importância de obras específicas para a abordagem de traços culturais, pois estas unidades possuem características muito peculiares:

> Noções culturais específicas de um país ou de um âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os culturemas são também unidades de comunicação que necessariamente devem ser levadas em conta e inventariadas em dicionários *ad doc*.[30]

A autora aponta a necessidade de coletar e disponibilizar os culturemas em dicionários específicos, pois estas informações culturais influenciam diretamente no uso das línguas. Além disso, segundo ela, esses dicionários não devem ser saturados de informação enciclopédica, mas sim, devem representar o mundo simbólico dos culturemas e as unidades fraseológicas e metáforas que decorram deles.

Um dos precursores no estudo dos culturemas aplicados à teoria fraseológica é Pamies Bertrán, para ele a Tradução, a Fraseologia e a Lexicografia Fraseológica, apesar de geralmente usarem a mesma terminologia, não abordam os fenômenos culturais sob a mesma perspectiva. Assim, para Pamies Bertrán (1997), os culturemas são extralinguísticos, como podemos observar a seguir:

> [...] extralinguísticos na medida em que, mesmo sendo verbalizáveis, não são necessariamente verbalizados e quando o são, ele ocorre sempre a *posteriori*, mediante uma dupla codificação, em sentido lotmaniano, já que a semiotização linguística se sobrepõe a uma simbolização extralinguística prévia. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3).[31]

Nesse contexto, segundo este autor, os culturemas são "símbolos extralinguísticos culturalmente motivados", que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como meras alusões ao simbolismo.

Assim, para Pamies (2007), os culturemas geram os frasemas que entram na língua e se fixam por meio do uso cotidiano. Dessa maneira os culturemas tendem a

---

[30] *Nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja. Los culturemas son también unidades de comunicación que necesariamente han de ser tenidas en cuenta y inventariadas en diccionarios ad doc. (Luque Nadal, 2009: 94).*

[31] *Son extra-lingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una "doble codificación", en el sentido lotmaniano, ya que la semiotización lingüística se superpone a una simbolización extra-lingüística previa. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3)*

conservar sua autonomia, pois criam metáforas, que por sua vez seguem criando novas unidades fraseológicas, e o valor simbólico inicial segue dando origem a outros grupos metafóricos que vão resultar novos fraseologismos. Luque Nadal (2007: 97) resume a noção de culturema, baseando-se em Pamies Bertrán, e apresenta da seguinte forma:

> Poderíamos definir culturema como qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou feito, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros de tal sociedade.[32]

Com relação a esta cultura observável na língua, muitos autores propuseram separações em campos de sentido, mais ou menos abrangentes, numa tentativa de se estabelecer uma taxinomia que cobrisse todas as possibilidades. Outros teóricos, ainda, tentaram estabelecer conceitos e determinar uma tipologia descrevendo seu comportamento e aspectos característicos.

Neste contexto, propomos a tabela a seguir, baseada em Molina Martínez (2006: 61-64), na qual é possível observar um resumo de alguns autores que cunharam conceitos que tiveram maior aceitação ao determinar estas unidades de caráter cultural e que seguem representando um desafio no ato da tradução. Alguns destes conceitos são velhos conhecidos como: elementos culturais, palavra cultura, realia e indicadores culturais.

De certa maneira, como é possível ver na tabela, há uma concorrência entre conceitos, apesar de serem a observação de um mesmo fenômeno, em que uma definição se mescla com outra ou são adaptações de propostas já existentes. Todas estas definições, no entanto, são tomadas pelo viés da Tradução.

Tabela I - Tipologia dos elementos culturais.

Autor	**Tipologia cultural relacionada à tradução**	**Conceito**	**Definição**
	a. Ecologia;	Elementos culturais	Marca o inicio dos estudos dos elementos

[32] *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. (Luque Nadal, 2007: 97).*

Nida	b. Cultura material; c. Cultura social; d. Cultura religiosa; e. Cultura Linguística.		culturais como "problemas" de tradução.
Newmark	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Organização, costumes e ideias; e. Gestos e hábitos.	Palavra cultura	Adaptação da proposta de Nida distingue a linguagem "cultural" da "universal" e "pessoal".
Vlakhov e Florin	a. Geográficos e etnográficos; b. Folclóricos e míticos; c. Objetos cotidianos; d. Sociais e históricos.	Realia	Elementos textuais que exprimem cor local e história.
Bödeker, Freese, Koller	Realia com sentido mais amplo.	Realia	Realidades físicas e ideológicas específicas de uma cultura em particular.
House	Tradução patente (*overt*) e tradução encoberta (*covert*).	Filtro cultural	Permitem classificar as traduções pela distância cultural entre os textos.
Nord	Funções textuais: a. Fática; b. Referencial; c. Expressiva; d. Apelativa.	Indicadores culturais	Pontos que marcam as diferenças entre as culturas formando barreiras culturais.

Como é possível perceber nesta tabela resumo, Newmark adapta a tipologia de Nida acrescentando elementos não verbais, como os gestos. Também propõe o conceito de "palavra cultura" que representa um fato ou acontecimento em específico, como seria o caso de mensalão no Brasil, uma lexia criada para representar a corrupção e designar a recepção de verbas ilegais. Paralelamente ao conceito de palavra cultura está a "linguagem universal", como "morrer" e "viver", que seriam conceitos comuns a todos os povos, e a linguagem pessoal, variável entre indivíduos.

Outros teóricos como Vlakhov e Florin fazem uma tipologia parecida a de Nida e Newmark, porém esta tipologia faz parte da subdivisão do termo *realia* que para eles são os elementos que denotam cor local e história e, portanto, são também especificadores culturais. Bödeker, Freese, Koller também acreditam na existência de tal conceito, porém de forma ainda mais geral, já que aceitam as "realidades ideológicas". Um conceito tão amplo nos parece contraproducente, já que dentro de uma mesma cultura podem existir ideologias distintas e, apesar de estas estarem submetidas aos especificadores culturais comuns, mostram escolhas pessoais sendo, portanto, uma questão idiossincrática.

Os outros autores, House e Nord, admitem dentro de suas atividades de tradução a existência de fenômenos que devem ser observados nos textos de trabalho tendo em consideração, mais especificamente, os textos origem. Assim seus conceitos de filtro e indicador cultural, são observados nas diversas funções que o texto pode encabeçar.

De forma resumida, poderíamos dizer que o culturema, para a Teoria da Tradução, apresenta-se como o fruto da comparação entre duas ou mais línguas e releva especificidades culturais que são observáveis pela língua, constituindo na maior parte das vezes um desafio para o tradutor. Já para a Lexicografia fraseológica e a Fraseologia os culturemas são noções culturais extralinguísticas que acabam por gerir construções linguísticas, muitas vezes, conotadas. Como veremos a seguir.

Culturemas e cognição

É possível perceber, observando-se os trabalhos de Pamies Bertrán (2008a: 143), que há uma relação muito forte entre a fraseologia e a semântica cognitiva no tangente à observação de traços culturais e transferências de sentido. Assim a cultura determinada as criações lexicais e por sua vez as criações fraseológicas:

> Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si

> próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de culturema[33].

Para este autor a semântica cognitiva é responsável por explicar grande parte das construções fraseológicas, pois segundo ele "a cognição é fortemente influenciada pela herança cultural"[34] (2008: 143), dessa maneira as metáforas desempenhariam papel de destaque na formulação dessas expressões já que une conceitos díspares em uma única unidade de significação.

No senso comum, as metáforas estão amplamente relacionadas ao pensamento poético e literário. São vistas e tratadas como um objeto que se instala fora da linguagem do dia a dia e pertencente ao vocabulário de grandes escritores e pensadores da língua. Entretanto, a metáfora é tão presente na linguagem humana que a maioria das pessoas faz uso desse recurso sem perceber que o estão empregando. Assim, para Gibbs (2002) as metáforas são para os humanos como a água é para os peixes.

É impossível pensar certas expressões da vida cotidiana sem recorrer a elas. Como no exemplo "tempo é dinheiro" em que é possível observar certas unidades lexicais específicas do tipo "*gastar* tempo" e "*poupar* tempo". Em "tempo é dinheiro" duas unidades muito diferentes são relacionadas e o tempo que constitui uma unidade abstrata passa a ser tratada como o dinheiro, uma unidade concreta.

Algumas pessoas, no entanto, fazem uso proposital de tais estruturas com o objetivo de dar maior expressão e força à linguagem, seja falada ou escrita. Utilizam-nas como uma forma de persuadir e mostrar domínio sobre determinado assunto, além de estabelecerem uma proximidade com o interlocutor (Sardinha, 2007).

Para os teóricos da semântica cognitiva as metáforas conceptuais estabelecem-se como conceitos na mente. Esses conceitos são socialmente reconhecidos, uma vez que fazem parte do imaginário social e são passados de geração em geração entre os usuários da língua. Nesse sentido, pode-se pensar que as metáforas são uma forma de identificação cultural e linguística, que transparece a maneira pela qual uma comunidade vê e esquematiza o mundo e as atividades que a cercam.

Para Lakoff e Johnson (1980) o processo cognitivo que envolve a transferência de sentido vale-se das categorias de níveis mais básicos que, de certa maneira, resumem

---

33 L'un des facteurs qui manifestent l'emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté. C'est ce que nous appelons culturème. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

34 La cognition est fortement médiatisée par l'héritage culturel. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

uma delimitação mental. Nesse sentido, Goffman (1974) antes mesmo de Lakoff, propõe o conceito de *frames*, para ele cada instituição da vida humana é regida por um frame e os usuários da língua sabem os cenários de cada um desses *frames*. Pode-se dizer que os *frames* são combinações de esquemas mentais.

Nesse sentido, alguns autores da semântica cognitiva, argumentam que muitas metáforas são motivadas, ao menos em princípio, por atividades concretas e sentidos literários, ou seja, traços visíveis de um mecanismo psicológico subjacente à criação metafórica.

Pode-se perceber um pensamento parecido na teoria dos espaços mentais proposta principalmente por Fauconnier (1985, 1997) e Fauconnier e Turner (1998, 2002). Para eles os espaços mentais organizam a maneira como pensamos e falamos, e são constituídos por *frames* e modelos cognitivos, tudo é operado no cérebro e as relações de sentido que fazemos abrangem áreas cerebrais muito próximas a áreas onde se processam os sentidos e a experiência.

Para Fauconnier e Turner (1998: 137) todas as estruturas dentro do sistema são vistas como espaços mentais, que por sua vez são tidos como pacotes de conceitos. Assim como podemos ver a seguir:

> Em nosso modelo, as estruturas de entrada, as estruturas genéricas e as estruturas de mescla no sistema são espaços mentais. Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais à semelhança de como pensamos e falamos, para fins específicos de compreensão e ação. Espaços mentais são partes específicas de conjuntos de elementos, estruturadas por *frames* e modelos cognitivos. Eles estão interligados, e podem ser modificados conforme o pensamento e o desdobrar do discurso. Espaços mentais podem ser usados de maneira geral para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem[35].

De forma resumida, os teóricos deste "modelo de redes" acreditam que a cognição humana está dividida em espaços mentais. Estes espaços mentais seriam responsáveis pelo ecletismo do raciocínio humano, assim não precisamos ter uma

[35] *In our model, the input structures, generic structures, and blend structures in the network are mental spaces. Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected, and can be modified as thought and discourses unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamical mappings in thought and language. (Fauconnier; Turner, 1998: 137*)

estrutura pré-construída para cada ação ou ato comunicativo, pois como a cognição é interligada, interconectada, ela busca elementos de vários campos, de vários espaços mentais, para comporem um novo discurso, o chamado *blend*.

Ao falarmos ou compreendermos uma unidade fraseológica, por exemplo, vários campos são acionados e os *frames* de cada um deles são interligados. Um *frame*, então, constitui-se como um "conhecimento esquemático de longo prazo" (Fauconnier; Turner, 2002: 40), ou seja, um conhecimento já estabelecido. Assim, há uma transferência de sentido que vai do espaço mental básico ao novo espaço mental que pode ser um enunciado ou uma unidade fraseológica. É o que podemos perceber na ilustração, que representa o nível mais básico de relação entre espaços mentais, sempre representados por círculos.

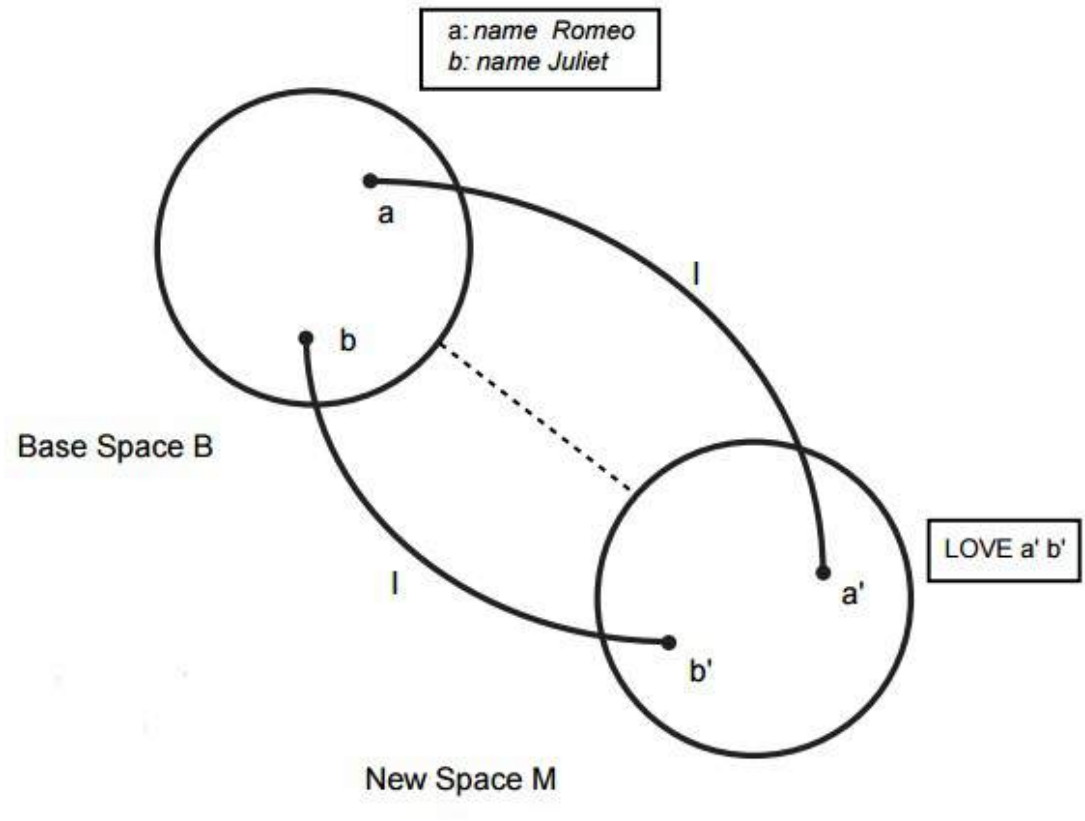


Figura 2 Espaços Mentais

No exemplo "*Talvez Romeo esteja apaixonado por Julieta*", proposto por Fauconnier (1994) e que serve de base para esta imagem, temos o acionamento do

frame “X apaixonado por Y” no qual há a implicação lógica de dois aspectos “o apaixonado - a” e o “alvo da paixão - b”. A unidade lexical “talvez” marca a possibilidade, é um criador de espaço, assim o *blend*, novo espaço formado, pode ser verdadeiro ou não.

A complexidade destes esquemas, que representam os espaços mentais, é proporcional aos enunciados que descrevem, no entanto, todos têm em comum o acionamento de um *frame*, partindo de um espaço mental básico como fonte de criação de espaços mentais mais complexos em *blending*.

Em ambos os casos, tanto pela teoria das metáforas conceptuais, como pela teoria dos espaços mentais a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado já que usa unidades muito básicas de representação, sendo um conceito entendido em termos de outro. Retomando essas representações de base, queremos investigar se as unidades “vender o peixe”, “macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca”, “siri que dorme a onda leva”, “boi que dorme acaba no espeto”, “onça que dorme vira tapete”, “puxar a brasa para a sua sardinha”, “puxar a sardinha para o seu lado”, “caiu na rede, é peixe”, representam um mesmo culturema, já que poderiam representar o “jeitinho brasileiro”, caracterizado pela malandragem criativa para benefício próprio ou de um grupo e, também, como argumento de autoridade e justificativa para ações que de alguma forma saem do padrão de comportamento esperado.

Estas unidades fraseológicas foram selecionadas porque, pelo menos em princípio, pareciam apresentar um conceito comum, o de “esperteza”, que seria uma das marcas do “jeitinho brasileiro” com a qual os brasileiros driblam a falta de recursos, a burocracia exacerbada, os contratempos da vida. Ser esperto é, então, uma necessidade para viver bem em um país com tantos entraves.

Para isto, vamos tentar recuperar as noções mais básicas, o espaço base, segundo a teoria dos espaços mentais que poderiam representar a parte motivada destas unidades fraseológicas.

Vender o peixe - realçar as próprias qualidades para levar proveito em algo.
Conceitos principais: PROPAGANDA / PROMOÇÃO / PUBLICIDADE (esperteza).
Vender marca o frame, pois implica um vendedor, um comprador e uma mercadoria ou produto. Além disso, em algum momento, o produto a ser vendido precisa representar um ganho ou uma necessidade para o comprador.

Macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca - pessoa experiente, vivida, não entra em enrascadas.

Conceitos principais: ASTÚCIA (esperteza).

Podemos observar aqui um encadeamento de espaços mentais, dos quais podemos destacar que "macaco velho" representa a experiência humana, a pessoa vivida. Esta sabedoria, que pode ser a respeito de diversos fatores experimentados na vida, é direcionada a um aspecto específico: "cumbuca", que assumo o caráter de "algo desconhecido". Aqui poderíamos sugerir o funcionamento de um *frame* básico de que "o desconhecido pode representar um perigo".

Boi que dorme acaba no espeto / Onça que dorme vira tapete / Siri que dorme a onda leva – alerta para não perder aquilo que se tem ou manter vigilância para conseguir uma boa oportunidade.

Conceitos principais: ATENÇÃO / VIGILÂNCIA (esperteza).

Estas três unidades fraseológicas, com zoônimos tão distintos, retomam a mais básica lei da natureza em que os mais fortes dominam, e se alimentam, dos mais fracos, para que esta lei não se cumpra é preciso manter vigilância, atenção. O perigo se transfere as unidades "espeto", "tapete" e "onda" que ao seu turno representam fatalidades para os respectivos zoônimos. Em termos ainda mais básicos, a desatenção, no mundo animal, pode acarretar a morte.

Puxar a brasa para a sua sardinha / Puxar a sardinha para o seu lado - empenhar-se para melhorar ou elevar coisas de interesse próprio.

Conceitos principais: INTERESSE (esperteza).

Estas unidades fraseológicas relacionam-se com os conceitos de espacialidade e deslocamento, sempre levando em conta o sujeito, o "eu", como centro de tudo. Assim, o "possuir" é um aspecto positivo e manter a qualidade da posse é ainda mais. Quando a relação de posse é relacionada a alimentos, e neste caso o zoônimos representa uma fonte de sustento, um alimento, se assevera o interesse, pois comida é vida, comida sempre é um ganho, um aspecto positivo.

Caiu na rede, é peixe - todas as coisas e acontecimentos diversos podem ser aproveitados de alguma maneira.

Conceitos principais: PROVEITO (esperteza).

Esta unidade fraseológica desencadeia o *frame* "pesca", segundo o qual um sujeito se vale de um artifício ou engenharia objetivando a captura de um animal aquático, geralmente um peixe, considerando-se uma categoria mais básica. A captura, observando-se espacialidade e deslocamento, é um conceito positivo principalmente se relacionada à nutrição, representada pelo lexema peixe. A unidade fraseológica, então, vale-se da categoria mais básica, peixe, aplicada a categorias mais específicas, outras coisas que possam cair na rede. Desta maneira tudo é tratado em termos de categoria básica, uma vez que será equiparado a peixe, sempre representando um ganho.

Observadas as unidades fraseológicas acima, poderíamos dizer que há em todas elas o traço esperteza, mas de forma menos dominante que os outros conceitos que poderiam representar o sentido destas unidades. Assim, apesar de manterem esta base comum, a conceito esperteza não se desvela como um caracterizador, ou como um conceito marcador cultural, pelo menos não o é quando relacionado a estas unidades fraseológicas. Desta maneira não chega a constituir, apesar de usar recursos linguísticos da cultura brasileira (macaco, siri, cumbuca, onça), um culturema.

No entanto, o sema "esperteza" é algo a ser observado nas construções linguísticas brasileiras e, inclusive, na literatura e no noticiário, pois retrata uma faceta do brasileiro. Mas é preciso salientar, que nem sempre a prosódia semântica relacionada a "esperteza" é negativa. Para Berber Sardinha (2004: 236) a prosódia semântica é "a associação recorrente entre itens lexicais e um campo semântico, indicando uma certa conotação (negativa, positiva ou neutra) ou instância avaliativa". Para este autor, o estudo da prosódia semântica é importante no sentido de que revela significados que os manuais de tradução e os dicionários não descrevem (Fonseca, 2012: 7).

Assim, a prosódia semântica de "esperteza" pode ser positiva quando associada à criatividade e conserto, restauração, de materiais. Além disso, pode ser vista como uma forma de inteligência, pois implica em lidar com uma variedade de elementos e fatos, todos ao mesmo tempo, sendo preciso harmonizá-los.

Considerações finais

Apesar de não ser possível afirmar que todas as unidades fraseológicas analisadas pertencem ao mesmo culturema, porque têm categorias de base muito distintas, este artigo buscou deixar ainda mais clara a influência dos modos de vida e da ação da identidade cultural na constituição da linguagem natural, e como a vida em sociedade, aliada a fatos históricos, políticos e geográficos, fixa usos e expressões fraseológicas que são propagadas e repetidas até entrarem para o acervo léxico e cultural das sociedades.

Nesse sentido, os culturemas fazem parte do desenvolvimento humano sendo quase impossível pensar uma vida fora deles e das metáforas as quais eles dão vida. Essas estruturas constituem o nosso sistema cognitivo e ocupam partes do cérebro que são instantaneamente ativadas no ato comunicativo. No entanto, esse acesso às informações guardadas no cérebro não é natural para indivíduos que pertencem a outras comunidades de fala e têm outras estruturas cognitivas.

A tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é "nosso" do que é do "outro", portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essa estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berber Sardinha, A. 2004. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Monole.

Fauconnier, G. 1985 (1994). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Fauconnier, G.; Turner, M. 1998. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science*, Vol 22 (2), p. 133-187, ISSN 0364-0213.

_____. 2002. *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Fonseca, H. C. 2013. *Fraseologismos zoônimos*: elaboração de base de dados português-francês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

_____. 2012. *Estudo Lexicográfico a luz da Linguística de Corpus*: Fraseologismos zoônimos. Anais do Elc-Ebralc, São Carlos. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/elc-ebralc2012/index.php/pt/.

Gibbs, R. W. 2002. *The Challenge of Cognitive Linguistics*. I Conference on Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Goffman, E. 1974. *Frames Analysis*. New York: Harper and Row.

Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Press.

Luque Nadal, L. 2009. *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, Issue 11, p. 93-120.

Molina Martínez, L. 2001. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español.* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

_____. 2006. *EL otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Nord, C. 1997. *Translating as a purposeful activity*: Functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome Publishing.

_____. 2000. *What do we know about the target-text receiver?*. Em: Allison Beeby, Doris Ensinger & Marisa Presas, eds. Investigating Translation. Amsterdam: Benjamins.

Pamies Bertrán, A. 1992. *De l'intraduisible a l'intertextuel dans l'oeuvre de Georges Brassens*. BRACOPS, M. (éd.): Traduire et interpréter Georges Brassens. Numéro spécial de la revue Équivalences, Université de Bruxelles, vol. 22-23, p. 49-71.

_____. 2002. *L'Interculturel et les universaux semantiques l'equivalence cognitive en traduction*. Ekonomická Fakulta, Universty Mateja Bela v Banskej Bystrici.

_____. 2007. El lenguaje de la lechuza. Apuntes para un diccionario intercultural. In Luque Durán, J. D. & Pamies Bertrán, A. (eds.) *Interculturalidad y lenguaje*: el significado como corolario cultural. Granada: Granada Lingvistica / Método vol. 1, p. 375-404.

_____. 2008a. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. En : Michel Quitout (ed.) *Traduction, proverbes & traductologie*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 143-156.

_____. 2008b. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, p.42-57. ISSN 1132-8940.

_____. 2012a. Zoo-symbolism and metaphoric competence. In: Szerszunowicz, J.; Yagi, K. (eds.). *Focal Issues on Phraseological Studies*. Bialystok (Polska):

University of Bialystok (Poland) & Kwansei Gakuin University, Osaka (Japan), p. 291-314.

_____. 2012b. Phraseologie et competence metaphorique: universaux cognitifs vs. heritage culturel. In: Kaldieva, S.; Zaharieva, R. (eds.). *Linguistic Studies in honour of Prof. Siyka Spasova-Mihaylovna*. Sofia: Akademichno Izdatelstvo "Prof. Marin Drinov".

Pamies, A.; Pazos, J.M.; Monteiro, R. et al. 2009. *Implementación lexicográfica de los símbolos desde un enfoque multilingüe e intercultural: el culturema "buitre"*. In: J.Korhonen et al. (eds.). Phraseologie - Global - Areal - Regional. Tübingen: G.Narr, p. 339-350.

Riva, W. A. 2013. *Motivação para a neologia na fraseologia brasileira por meio dos culturemas*. Goiás.

Sardinha, T. B. 2007. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

Vermeer, H. J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León; coordenação de Heidrun Witte Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4541-4560
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4541
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONTRADIÇÕES ENTRE OS OBJETOS DE ENSINO E AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA NA FALA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Camilla Maria Martins DUTRA[36]
Laura Dourado LOULA[37]

RESUMO
A abordagem metodológica realizada pelo professor de Língua Portuguesa tem relação direta com a formação profissional, atualização no campo da linguística e a reflexão sistemática acerca dos objetos de ensino. Há que se considerar ainda que as concepções linguísticas adotadas pelo professor refletem em suas escolhas metodológicas e decisões em sala de aula. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar o que os professores da rede pública e privada têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Especificamente, objetivamos identificar o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais. Para a realização deste, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de Ensino de Língua Portuguesa, gramática e gêneros textuais (BAKHTIN, 1992; POSSENTI, 1996; NEVES, 2002; ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009). A partir das respostas dadas ao questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa, identificamos que, embora os professores afirmem privilegiar o ensino de gêneros textuais, quando questionados sobre gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista, que privilegia o estudo da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, observamos que há contradições entre o que os professores afirmam priorizar no ensino de língua e as concepções de gramática que eles adotam, uma vez que esses resultados indicam que a maior parte dos professores continuam a trabalhar o texto como pretexto para ensino de gramática. Dessa forma, acreditamos que este artigo pode contribuir para o funcionamento das práticas o ensino de gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; gramática; gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas

[36] UEPB, Centro de Ciências Humanas e Exatas (Campus VI – Monteiro), Departamento de Letras, Rua Abelardo Pereira dos Santos, 131, Centro, CEP 58500-000, Monteiro, Paraíba, Brasil, camillinhaa_@hotmail.com
[37] UFPB, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Conjunto Humanístico – Bloco IV, Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa, Paraíba, Brasil, douradoloula@gmail.com

na área da Linguística Aplicada. Tais estudos, com o intuito de trazer melhorias ao ensino, buscam aproximar a discussão teórica possibilitada pela/na academia com a realidade escolar. Entre as temáticas pesquisadas, destacamos aqui os trabalhos que visam propor sugestões para que haja mudanças no ensino tradicional de Língua Portuguesa, de modo que o ensino de gramática, baseado exclusivamente na metalinguagem, seja substituído por uma prática reflexiva da linguagem. Dessa forma, os pesquisadores vêm buscando metodologias que, associadas ao normativo, possam dar conta de sanar as lacunas existentes no ensino de língua. Portanto, é a partir dessa preocupação que surge o ensino de gêneros textuais como proposta para o ensino de língua materna.

Apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância do ensino de gêneros nas aulas de língua materna, é notório que o ensino de gramática tradicional, na perspectiva da metalinguagem, constitui um dos mais fortes eixos dessas aulas, chegando, na maioria das vezes, a ser seu conteúdo exclusivo.

Desse modo, este trabalho, inscrito no escopo da Linguística Aplicada, busca investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Especificamente, objetivamos identificar o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação de que, apesar de muito ser discutido acerca do ensino de gêneros textuais em sala de aula, muitos professores continuam a ensinar gramática normativa, de modo desarticulado às práticas de leitura e escrita. Sendo assim, a formação docente parece não garantir meios suficientes para que o ensino de conhecimentos linguísticos seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, seu uso adequado às situações comunicativas/gêneros textuais. Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode contribuir para o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, para o ensino de gramática.

Assim, a fim de dar conta das questões e dos objetivos deste artigo, a sua estrutura encontra-se dividida em três partes: inicialmente, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados para a análise de dados. Na segunda parte, explicitamos os pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa enfatizando o contexto histórico e atual do ensino de Língua Portuguesa e a teoria dos gêneros textuais. A terceira parte dedicamos à análise dos dados. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

1.METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritiva, de cunho interpretativa, e se classifica como de natureza qualitativa. A pesquisa é considerada qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados, em lugar da mensuração. O termo "pesquisa qualitativa" significa qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Como o foco do estudo é investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, através da aplicação de um questionário, o modelo adequado à sua realização é, de fato, fundamentado no paradigma qualitativo.

A análise é descritiva, pois acreditamos que a observação/descrição ajuda na melhor compreensão dos dados. E interpretativa porque incidirá na descrição e interpretação dos dados analisados nas respostas dos sujeitos.

Dessa forma, seguindo o paradigma interpretativista, para a obtenção dos objetivos, aplicamos um questionário com 10 professores vinculados a um grupo de 9 escolas da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. A partir disso, pudemos interpretar e compreender os dados gerados pelos sujeitos da pesquisa.

Destacamos que não houve interferência do pesquisador no processo, haja vista que se trata de uma pesquisa descritivo-interpretativa.

Escolhemos três escolas municipais, três estaduais e três particulares, uma vez que caracterizam a abrangência de todos os ensinos, pois não queríamos ficar restritos apenas a um tipo de ensino/escola.

Com relação aos professores, todos concluíram o Curso de Licenciatura em Letras (em diferentes universidades), entre o período de 1996 a 2012 e, no momento da geração de dados, atuavam no Ensino Fundamental e Médio, com variação no tempo de atuação.

As escolas selecionadas foram as que deram espaço para que a pesquisa fosse realizada, melhor dizendo, foi entregue um termo de consentimento para as escolas e para os professores e os que se dispuserem a responder o questionário, bem como as escolas em que trabalham, foram levados em consideração.

No que diz respeito ao instrumento de coleta de dados, como o foco da pesquisa é investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, elaboramos um

questionário (ver apêndice), para ser respondido pelos sujeitos da pesquisa, com o intuito de que explicassem alguns conceitos e procedimentos metodológicos que estavam seguindo, e assim, pudéssemos identificar pontos específicos e comuns a todos os participantes da pesquisa.

2.CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 PERCURSO HISTÓRICO: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para se chegar ao ensino atual de Língua Portuguesa, é necessário que façamos uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento dessa disciplina no processo de escolarização no Brasil. De acordo com Soares (2002), até o século XVIII, no período colonial, a Língua Portuguesa não era a única prevalente, uma vez que ao lado dela estavam as línguas indígenas e o latim ensinado pelos jesuítas, bem como não fazia parte do currículo escolar. Desse modo, não havia grandes interesses no estudo da Língua Portuguesa, haja vista que, por não ser a língua de intercâmbio, não existia um interesse cultural e muito menos a vontade de torná-la uma disciplina escolar. O interesse, portanto, era apenas utilizá-la como instrumento para alfabetização, conforme aponta Soares (2002).

Assim, data das últimas décadas do século XVIII a inclusão da disciplina Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, a partir da reforma pombalina do século XVIII, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina nas escolas do Brasil. Conforme Soares (2002), o marquês proibiu o uso de outra língua nas escolas, obrigando o uso exclusivo da Língua Portuguesa. A disciplina passa a fazer parte do currículo escolar e é dividida em retórica, poética e gramática. É no final do império que essas disciplinas se unificam e formam uma só, sendo denominadas de português.

Soares (2002) aponta que até os anos 40 do século XX se manteve esse sistema de ensino. Quanto aos professores, estes, na maioria dos casos, não eram professores de língua, mas pesquisadores e autores de gramática e compêndios e, muitas vezes, não eram formados em Letras.

Todavia, a partir dos anos 50,60, há uma mudança no conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, uma vez que a camada menos privilegiada da sociedade (classe dos

trabalhadores) passa a se inserir nas escolas, trazendo uma variedade padrão diferente das “elites”. Assim, houve uma democratização do ensino e, consequentemente, uma depreciação do magistério, uma vez que a demanda de alunos foi ficando cada vez maior e foi-se aumentando a necessidade de professores para ensinarem esses alunos.

Desse modo, passou a haver um descompasso entre os diferentes níveis dos alunos, pois havia uma divergência entre o que se era ensinado na escola e o que os alunos aprendiam em suas casas, na sua classe social.

Na década de 70, a disciplina Língua Portuguesa passa por uma reformulação e a teoria da comunicação passa a guiar o ensino de língua. Posteriormente, nos anos 80, com a influência das áreas da linguística como a sociolinguística, pragmática, linguística textual, análise do discurso, o sistema escolar passa, novamente, por uma “repaginada”, uma vez que o ensino de língua começa a adotar as contribuições oriundas desses estudos. Assim, as pesquisas acadêmicas trouxeram novas teorias e metodologia para o ensino de língua e, consequentemente, para a gramática.

Pelo que vimos até aqui, podemos depreender que passaram mais de cem anos desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa nas escolas e o que percebemos é que ainda há uma lacuna no ensino dessa disciplina. Os problemas encontrados há séculos vêm perpassando até os dias atuais, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos de aprenderem a norma padrão. Além disso, verificamos também que ainda hoje encontramos um ensino tradicional de língua semelhante aos da época da colônia, ou seja, o professor como um simples transmissor e repassador dos conteúdos de língua considerados como corretos, conforme veremos no próximo tópico acerca da discussão atual do ensino de língua.

2.2 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas na área da Linguística, destacando autores como Possenti (1996); Antunes (2007); Neves, (2002,2008), Travaglia (2009), entre outros. Tais pesquisas procuram explicar/identificar o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa nas séries da educação básica (ensino fundamental e médio) com o objetivo de compreender o porquê de os alunos saírem da escola com insuficiência na leitura e na escrita, afirmando que não sabem português. Observamos que essas pesquisas apontam que o ensino de Língua

Portuguesa vem sendo conduzido por uma proposta voltada à prescrição de regras a serem imitadas, desarticulada dos reais objetivos do ensino de língua, que são formar sujeitos capazes de interagir socialmente, no meio em que estão inseridos e levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita, conforme propõe Travaglia (2009).

Fica evidente, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa não está tendo como objetivo central desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, isto é, a habilidade dos alunos em desenvolver os usos linguísticos nos diferentes contextos sociais, ao contrário, as aulas se baseiam no domínio da metalinguagem. Percebemos que, mesmo com os avanços nos estudos linguísticos, o bom português continua sendo o dos livros, do dicionário e das gramáticas. Ainda hoje, ensinar português significa ensinar tópicos de gramática, e esta tem sido norteadora do ensino de língua materna, conforme Lino de Araújo (2001:77).

É comum nas aulas de Língua Portuguesa o ensino da gramática normativa como ponto principal e, por que não dizer, exclusivo dessas aulas. O professor de português, em sua prática, adota uma perspectiva ortodoxa e tradicional no tratamento com a língua. As aulas se restringem, então, ao estudado da frase isolada, pois geralmente se estuda a classe de palavras (substantivo, adjetivo, verbo, pronome, etc.), categorias de gênero, número e tempo (masculino/feminino; singular/plural e presente/passado/futuro), oração e seus constituintes (oração, sujeito, objeto, adjunto adverbial, etc.), não chegando ao estudo do texto propriamente dito. Conforme elencam os PCNEM (2000):

> A perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (PCNEM, 2000 :15).

Desse modo, é possível afirmar que o professor expõe tópicos de sintaxe e morfologia e deixa a cargo do aluno identificar, nas frases descontextualizadas, os elementos sintáticos como sujeito, verbo e objeto. Assim, podemos dizer que o professor prioriza aspectos como a necessidade de memorização, desestimulando os alunos a aprenderem a usar a língua de maneira adequada, conforme o contexto social. O professor desconsidera os conhecimentos de língua que os alunos possuem e

"impõem" que aprendam as regras estabelecidas pela gramática tradicional, restringindo o ensino de português ao que é certo e errado.

Apesar das críticas estabelecidas a esse modelo tradicionalista, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa ainda considera a norma culta-padrão como sendo a única variedade linguística, uma vez que é a única variedade que, quando comete desvios, estes são considerados aceitáveis, ou seja, ainda prevalece o ensino prescritivo nas aulas de português, pois o que é dominante são as normas gramaticais, desconsiderando assim, o que não faz parte do modelo canônico (as variedades, os usos linguísticos, o contexto, entre outros). Francelino (2012) amplia esse cabedal de informações afirmando que:

> Ainda é muito persistente uma prática de abordagem dos elementos da língua - em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos – fundamentada na tradição gramatical, em que a atenção se volta exclusivamente para a forma, passando ao largo dos aspectos extralinguísticos. Prevalece, apesar de algumas inovações, a busca pelo desenvolvimento das capacidades de identificação e reconhecimento das palavras em seus aspectos morfossintáticos, com ênfase na memorização de nomenclaturas e taxinomias (FRANCELINO, 2012:139).

O referido autor (op.cit.139) acrescenta que o ensino de língua, numa visão não prescritivista, deve tratar os fatos linguísticos de maneira que amplie a competência sociocomunicativa do aluno. Dessa forma, é importante que o professor considere que o aluno já chega na escola com uma gramática internalizada, e que possui uma competência comunicativa, uma vez que ele consegue interagir e se comunicar na sociedade em que está inserido. Ainda nessa perspectiva, Costa-Val (2002 :111) afirma que "saber português – saber a gramática do português - significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso".

Sendo assim, podemos afirmar que o estudante sabe Língua Portuguesa (em algum nível ou variável), o que ele pode não saber é como utilizar essa língua nos diferentes contextos sociais, cabendo ao professor promover condições para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, para que ele possa se manifestar nos diferentes contextos comunicativos. Travaglia (2002) concorda com essa perspectiva e defende que o ensino de língua deve ser capaz de formar usuários capazes

de usar a língua de acordo com cada situação de interação comunicativa com outros falantes. O autor sugere que o tempo dedicado ao ensino exaustivo das normas gramaticais seja posto em segundo plano, ou diminuído.

Nesta concepção, conforme Mendonça (2006), a escola deve formar sujeitos "capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação" com que se deparam cotidianamente (p. 204).

Outro fator que contribui para o "insucesso" das aulas de Língua Portuguesa é que as disciplinas gramática, literatura e redação são estudadas separadamente, por professores distintos, o que acarreta uma não articulação entre elas, provocando um prejuízo para os alunos. Os professores se enganam em achar que os alunos que "dominam" a gramática normativa terão melhor desempenho na escrita. Esse é um equívoco muito grave, pois um aluno que sabe gramática normativa não, necessariamente, sabe usar as ferramentas favorecendo o texto, mas o aluno pode aprender a gramática a partir de textos, da produção textual.

Assim, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa é pautado em aulas de gramática tradicional, separadas de leitura e produção textual, ou em aulas que enfocam a produção textual sem levar em conta nenhuma abordagem gramatical. Como afirma Costa-Val (2002:114):

> Na tradição recente do ensino de Língua Portuguesa, o trabalho ou tem-se subdividido em três áreas estanques–leitura, produção de texto e gramática-, de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não têm nem eco nem respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos incomunicáveis – de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase (COSTA-VAL, 2002 :115).

Precisa ser enfatizado para os professores que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo propiciar ao aluno a oportunidade de aprender a norma culta, de modo que as outras modalidades de língua não sejam excluídas. É valido ressaltar que no ensino de língua deve haver uma articulação entre as disciplinas gramática, leitura e produção textual, ao passo que a gramática seja estudada no texto, bem como esse sirva para que os alunos aprendam os usos linguísticos e, consequentemente, "aprendam" a variedade padrão.

Dessa forma, para que o ensino de Língua Portuguesa se dê de maneira eficaz, é imprescindível que busquemos uma prática que seja capaz de desenvolver no aluno as aquisições de habilidades linguísticas. Para tanto, o professor de língua deve ser mais receptivo com os alunos, no que diz respeito às variedades linguísticas espontâneas que eles trazem para sala de aula. É necessário, portanto, que seja extinta das escolas a noção de que saber Língua Portuguesa implica necessariamente saber metalinguagem

Dessa forma, a ideia de língua como intocável e isenta de mudanças, que circula frequentemente entre os profissionais da área de língua, precisa ser extinta. O professor de língua deve ter consciência de que saber a gramática "decorada" não significa saber usar a língua, uma vez que a língua imposta pela gramática normativa, muitas vezes, não é utilizada nas situações comunicativas.

É, pois, urgente, reverter esse quadro do ensino de Língua Portuguesa, visto que esse tipo de ensino normativo faz com que os alunos saiam da escola com a impressão que não sabem sua língua materna e acabam se sentindo inferiorizados/excluídos, por não fazerem parte do grupo seleto que "dominam" a língua portuguesa. É de extrema importância que o professor se "renda" às novas perspectivas teóricas, para que o trabalho em sala de aula cumpra seu principal objetivo, que é fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de maneira adequada ao contexto de uso em que está inserido, como veremos no tópico a seguir.

2.3GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Faz-se necessário que seja feito um breve percurso sobre os conceitos que os teóricos têm sobre os gêneros textuais. Para a discussão acerca desses conceitos de gêneros, recorremos a autores como Bakhtin, Bronckart e Mozdzenski.

Para conceituar os gêneros do discurso, Bakhtin (1992) propõe como ponto de partida perceber a utilização da língua como forma de enunciados (orais e escritos), com heterogêneas e múltiplas maneiras de realização. Para o autor, o ser humano em quaisquer de seus campos de atividades vai se utilizar da língua e, a partir das condições específicas e das finalidades de cada campo de atividade, os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas. A estas diferentes formas de ocorrência dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso "qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992: 279).

De acordo com Bakhtin (1992: 302) "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível".

O autor acrescenta que, mesmo heterogêneos, os gêneros do discurso se repetem no seu estilo, no seu conteúdo temático e na sua estrutura composicional, ou seja, do ponto de vista desses três elementos, os gêneros são considerados relativamente estáveis. Bakhtin defende que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, pois todo o gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Corroborando a ideia defendida por Bakhtin (1992), Mozdzenski (2008) afirma que apesar dos gêneros mais estabilizados serem reconhecidos por seus componentes linguístico-textuais, não é a forma que define os gêneros, uma vez que antes os gêneros se consistem de modos sociais do agir e do dizer. O autor acrescenta que os gêneros são reguladores do processo de interação comunicativa, e servem para a compreensão e produção dos enunciados.

Bronckart (2006:141) não adota a terminologia utilizada por Bakhtin (1992) "gêneros do discurso", pois considera que as classificações desses gêneros "se referem geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral e que elas negligenciam as que são dependentes ou semidependentes desse agir". Bronckart (op.cit :141) reserva a "noção de "gênero" somente aos textos ("gêneros de textos"), propondo para utilizar, para outros níveis, as fórmulas "espécie de atividade geral" e "espécies de atividade de linguagem" (ou espécie de discurso)".

Feito esse breve percurso sobre o que os teóricos entendem por gêneros textuais, faz-se necessário que se distingam os conceitos de oração e enunciado, presentes na teoria sobre os gêneros de discurso de Bakhtin. Bakhtin (1992) considera o enunciado como sendo uma unidade da comunicação, já a oração é entendida pelo autor, como uma unidade da língua, de natureza gramatical, ou seja, uma unidade que se prende à gramática. Partindo do pressuposto de que os gêneros não são trabalhados como frases soltas, podemos dizer, utilizando as palavras de Bakhtin, que tal teoria considera o estudo do enunciado e não da oração, no sentido bakhtiniano.

Diante das discussões referentes aos gêneros discursivos/textuais, podemos dizer que é relevante para o ensino de língua portuguesa trabalhar a teoria dos gêneros do discurso, tendo em vista que, para que haja produção textual, os alunos precisam ter conhecimento dos gêneros textuais que fazem parte da nossa sociedade.O trabalho com gêneros textuais desempenha um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto.

Para que o trabalho com os gêneros seja eficaz, é necessário que, não só o aluno, mas também os professores possam refletir sobre a língua a partir do contexto de uso. E para que aprenda a refletir é necessário que haja um trabalho com textos, ou seja, o aluno precisa ler, interpretar, analisar, textos de diferentes gêneros textuais, bem como analisar seus próprios textos pata que percebam como a língua está sendo utilizada naquele contexto de uso. Sendo assim, fica evidente que o ensino de língua portuguesa através de frases isoladas não contribui para que haja uma reflexão sobre a língua, assim como também não haverá essa reflexão enquanto o texto for utilizado como pretexto para ensinar gramática.

Entendemos que, para que o texto seja tomado como unidade de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, é imprescindível considerá-lo nos eixos da leitura, da escrita e da fala, já que eles são concebidos de forma articulada.

4.ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise, objetivamos identificar o que os professores têm privilegiado no ensino de Língua Portuguesa, o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais. O corpus para análise é constituído de 2, das 8 perguntas do questionário(questões 4 e 6).Esse recorte se justifica pelo fato de dar conta de responder aos objetivos propostos, haja vista que são as perguntas referentes aos aspectos que o professor prioriza nas aulas de Língua

Portuguesa, como ele vê a gramática em tal ensino e a relação entre ela juntamente com a leitura e escrita.

Ao analisarmos as respostas dos professores ao questionário, percebemos que os 10 professores afirmam priorizar o ensino de Gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, porém apenas 3 ,de fato, dão indícios de inserir tal metodologia em suas aulas, uma vez que tomam o texto como unidade de ensino e o trabalham na perspectiva de gêneros textuais, como podemos ver a seguir :

4.1ADOÇÃO DA TEORIA DOS GÊNEROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas respostas dadas ao questionário, os 10 professores afirmam priorizar o ensino de Gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, temos um número bastante significativo de professores que *dizem* trabalhar tal teoria em sala de aula, porém precisamos verificar se tais respostas condizem com a prática efetiva.

Nas respostas analisadas, apenas 3 professores,de fato, dão indícios de inserir tal metodologia em suas aulas, todavia não podemos afirmar com certeza, uma vez que não observamos as aulas de tais professores.

Dentre as respostas analisadas, identificamos 2 grupos de professores: Os que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas e os que não inserem de fato.Com relação a esses últimos, verificamos que eles trabalham o texto como pretexto para o ensino de gramática, como podemos verificar a seguir :

4.1.1Professores que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais em suas aulas.

Nas respostas analisadas, identificamos 3 professores que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas de língua Portuguesa, como podemos verificar no recorte abaixo :

Que aspectos você prioriza nas aulas de língua Portuguesa ?

P5**:** “Privilegio um ensino pautado nos usos, abordando , dentro do gênero, aspectos da sistematização da língua”.

P7: “A aula de Língua Portuguesa deve, prioritariamente, ter como foco o texto como objeto de comunicação e enunciação. Então, trabalhamos leitura, produção de texto e análise linguística”.

P8: “Aspectos textuais em geral, comunicativos, que envolvem a aplicação, o uso da linguagem em contextos socioculturais”.

Nessas respostas, verificamos que P5, P7 e P8 dão indícios de trabalhar a teoria dos gêneros em suas aulas, uma vez que mencionam que partem do gênero textual para chegar às unidades linguísticas, ou seja, demonstram fazer uma relação entre leitura, escrita. Podemos inferir que tais professores tomam o texto como unidade de ensino e o trabalham na perspectiva de gêneros textuais, construindo uma reflexão sobre os usos linguísticos, pois apontam trabalhar como os aspectos gramaticais podem contribuir para compreensão e sentido do texto. Com isso, demonstram que estão fazendo com que os alunos entendam como as formas linguísticas estão sendo utilizadas no texto para a construção de sentido.

Para comprovar que tais professores inserem a teoria dos Gêneros Textuais em sala de aula, apresentamos mais uma pergunta do questionário :

Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa?Como você considera a relação entre leitura,escrita e gramática?

P5:“O estudo das formas gramaticais não deve ser excluído do trabalho com gêneros, já que a escola é o espaço no qual o aluno vai ter a oportunidade de aprender a norma culta padrão.Contudo, o ensino de aspectos gramaticais não deve se pautar em uma mera memorização de normas.Os alunos devem ter acesso à sistematização da língua para serem sujeitos competentes,capazes de utilizar-se da linguagem, inclusive quando for necessário usar a norma culta padrão.O ensino de gramática deve ser pautado na reflexão dos usos”.

P7: “A gramática e sua relação com o ensino de língua é de suporte.É necessário estudar a gramática, mas numa perspectiva prática, funcional, como parâmetro para o estudo da norma padrão, esclarecendo que esta é apenas mais uma variante da língua e não a única língua a ser sistematizada.A escola deve promover o uso/estudo das variantes linguísticas ,já que também fazem parte do corpo social”.

P8: “Mesmo com a introdução dos gêneros textuais ao ensino de língua ao longo dos anos, o ensino de gramática não pode ser deixado de lado, pois este é a base para um domínio funcional da língua. Leitura,escrita e gramática são conceitos integrados e interdependentes, cada um com um papel especifico em relação ao tratamento com a língua”.

A partir desse recorte, observamos que os professores apontam trabalhar a teoria dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que concebem a gramática dentro da sua funcionalidade em textos, ou seja, tais professores adequam o uso da língua às diferentes situações de comunicação (contexto). Nesse sentido, gramática é entendida como descrição dos fatos da língua, de modo que a cada fato é permitido associar uma

descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, ou seja, para esses professores, gramática diz respeito ao funcionamento (uso) da língua, de acordo com o contexto, com determinada situação de comunicação, conforme preconiza a teoria dos gêneros textuais.

4.1.2 Professores que não inserem a teoria dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa

No tocante aos professores dessa concepção (7), identificamos uma tentativa de inovação no estudo dos elementos gramaticais, uma vez que são trabalhados a partir do texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para o ensino de gramática, como podemos verificar no recorte a seguir:

Que aspectos você prioriza nas aulas de língua Portuguesa ?

P1: "Estudo dos gêneros textuais, análise linguística, ortografia. A partir da leitura e escrita dos gêneros estudados".

P2: "Aspectos orais e escritos (análise linguística e gêneros textuais)".

P3: "Os aspectos linguísticos, procurando interliga-los com o estudo dos gêneros textuais e a prática de leitura e escrita".

P4: "Estudo dos gêneros textuais; Recursos linguísticos".

P6: "Leitura, interpretação de texto e reflexão sobre a língua".

P9: "Leitura e produção de textos".

P10: "Leitura e produção de textos".

Nessas respostas, observamos que os 7 professores afirmam priorizar o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, todavia, quando questionados sobre o trabalho com gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista de gramática, como podemos ver a seguir :

Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa?Como você considera a relação entre leitura,escrita e gramática?

P1 : A gramática deve ter o seu lugar nas aulas/no ensino;os alunos precisam saber as normas regras que se aplicam ao português formal. As atividades de leitura , escrita e gramática devem estar interligadas"

P2 : "Fundamental importância. Pois a partir do conhecimento da gramática é que se pode obter uma boa escrita e provavelmente uma boa leitura".

P3 : "Considero bastante importante, pois fundamenta o ensino da língua Portuguesa. A interligação entre os três elementos são o cerne para o ensino de língua materna, todavia a interligação se dá de maneira bastante complexa".

Como você conceitua gramática ?"De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas e diretrizes que regem a língua portuguesa".

P4 :"Qualquer estudo de uma língua não se pode esquecer da gramática.O falar por falar não diz nada se você não pode usar a gramática corretamente".

P6: "Embora o nosso foco seja a análise linguística, o estudo da gramática deve acontecer, uma vez que ela auxilia a produção de textos coesos e coerentes".

P9: "A gramática está relacionada à compreensão de aspectos estruturais. A gramática (o conhecimento gramatical) deve funcionar como ferramenta para estruturação da leitura e escrita".

P10 : " A gramática é importante, pois serve como base para uma leitura e escrita corretamente"

Nos exemplos acima, verificamos que os professores simulam o trabalho com Gêneros Textuais e, consequentemente, não o inserem em suas aulas. Eles apresentam uma perspectiva normativista de gramática, ou seja, corroboram a visão de gramática como conjunto de normas para o uso "correto" da língua. Portanto, o texto se apresenta como pretexto para o ensino de gramática normativa.

Ao analisarmos as respostas dadas por P1,P2,P4, P9 e P10 ,verificamos que esses professores trabalham o texto como pretexto para o estudo das classes gramaticais. P2 e P10, por exemplo, mencionam que a partir do conhecimento da gramática é que se pode obter uma boa escrita e provavelmente uma boa leitura (ou seja, conceituam gramática como conjunto de regras para o bem falar e escrever.). O mesmo ocorre com P1e P4, pois dão indícios que trabalham o texto com a intenção de identificação de normas gramaticais, isto é, podemos dizer, a partir das respostas desses professores, que eles remetem a uma concepção de gramática normativa, pois afirmam que os alunos/cidadãos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal; quer dizer, concebem a gramática como conjunto de regras para o uso "adequado" da língua padrão, não considerando, portanto os usos linguísticos nos diferentes contextos sociocomunicativos.

Com relação a P9, podemos inferir que, provavelmente, esse professor enfatiza no texto os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos prescritivos (regência, concordância).Verificamos que, assim como os outros

professores analisados anteriormente, este possui uma concepção normativa de gramática. Tal professor concebe a gramática como estrutura formal, haja vista que prioriza seus aspectos e modos de constituição estrutural. Assim, esse professor demonstra trabalhar o texto com o intuito de estudar os aspectos gramaticais/estruturais.

No que diz respeito às respostas de P3 e P6, verificamos que elas não são tão claras, porém quando confrontamos essas respostas com a concepção de gramática deles, fica evidente a concepção de gramática normativa e, consequentemente, o trabalho com o texto como pretexto para ensino de normas. Observemos as respostas a seguir:

Como você conceitua gramática ?

P3 :"De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas e diretrizes que regem a língua portuguesa".

P6 : "Estudo estrutural da língua, ciência cujo foco é a estrutura da língua".

Podemos dizer, a partir dessas respostas, que P3 e P6 se inserem no nível de gramática como estrutura, com ênfase na norma. Considerando esse fator, P3 e P6 se encaixam, portanto, no grupo que possui a concepção normativa de gramática e que trabalha o texto como pretexto para ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho pretendeu investigar o que os 10 professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais.

Considerando os resultados obtidos, verificamos que os professores demonstram não inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Percebemos que o principal fator que interfere nesse quadro é a predominância da perspectiva de língua como reconhecimento de regras gramaticais (gramática normativa).

Identificamos que, embora os professores afirmem privilegiar o ensino de gêneros textuais, quando questionados sobre gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista de gramática. Assim, observamos que há contradições entre o que os professores afirmam priorizar no ensino de língua e as concepções de gramática

que eles adotam, pois esses resultados indicam que a maior parte dos professores continuam a trabalhar o texto como pretexto para ensino de gramática.

Com relação à influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais, verificamos que os professores não conseguem se desvencilhar do conceito normativo de gramática

Assim, podemos depreender que, de um modo geral, o conhecimento demonstrado pelos professores refletem uma lacuna nos cursos de formação, pois ao analisarmos os dados obtidos percebemos que tanto os professores mais antigos, quantos os que se formaram recentemente demonstraram em suas respostas não inserirem a teoria dos Gêneros textuais em suas aulas.

Desse modo, a partir dessas constatações, sugerimos que o estudo de Gêneros se torne mais concreto no curso de Letras, tendo em vista sua importância para a formação de professores de língua. Enfatizando-se esse estudo na graduação e pós-graduação, provavelmente, teremos nas escolas um estudo em que o texto seja tomado como ponto de partida para o ensino de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Antunes, Irandé. *Muito além da gramática*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

_____. (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.4

_____,Ministério da educação.Parâmetros curriculares para ensino médio.Disponível em :http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em : 04/05/2015.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992[1979].

Bronckart, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.*Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

Costa Val, Maria das Graças. *A gramática do texto, no texto*. In: Revista de Estudos da Linguagem. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez 2002.

Francelino,Pedro Farias. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD.* – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012 (capítulo 4, p. 125-161).

Lino de Araújo, Denise . *PCN de língua portuguesa: há mudança no paradigma de ensino de língua?*. Revista de Letras (Fortaleza), Fortaleza, v. 1/2, n.23, p. 77-83, 2001.

Mendonça, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

Mozdzenski, Leonardo. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas.* Recife: Ed. da UFPE, 2008.

Neves, Maria Helena de Moura. *A gramática – história, teoria, análise e ensino.* São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

Possenti, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Soares, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Travaglia, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES :

Questionário

1. Formação :

Graduação :_____ Término

Pós-graduação( )_____ Término

Mestrado( ) _____ Término

Doutorado( )_____ Término

2. Professor do Ensino Médio ( ) Fundamental( )

Séries que leciona

_____

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

_____

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

_____
_____
_____
_____

5. Como você conceitua o termo gramática?

_____
_____
_____
_____

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

_____
_____
_____
_____
_____

7. O que você entende por Análise Linguística?

_____
_____
_____
_____
_____

8. Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4561-4580
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4561
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS LICENCIATURAS*

Daniervelin Renata Marques PEREIRA[38]
Danilo Rodrigues CÉSAR[39]
Ana Cristina Fricke MATTE[40]

RESUMO

O projeto "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), financiado pelo CNPq, propõe o estudo e criação de recursos educacionais abertos (REA) voltados ao letramento de licenciandos. A partir dos pressupostos da Cultura Livre, o projeto busca criar e compartilhar diferentes recursos didáticos digitais, além de permitir que docentes divulguem seus cursos e materiais no ambiente digital a ser criado. O foco desse projeto é o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e produção de textos em diferentes práticas sociais, contribuindo para o processo de letramento dos futuros professores e, assim, propiciar melhoria na qualidade de suas iniciativas nas escolas da educação básica. Essa proposta se justifica pela pouca quantidade de REA para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de textos destinados a estudantes de ensino superior. Por isso, estabeleceu-se como etapa inicial a pesquisa de recursos educacionais criados em outros projetos para, por meio de análise, chegarmos a um perfil dos recursos atualmente disponíveis. Dessa forma, poderemos criar um ambiente fundamentado para o compartilhamento *online* de REA. No percurso desse projeto, iniciado em 2014, utiliza-se como base teórica a Linguística Aplicada, estudos sobre Letramentos e estudiosos que pregam e orientam sobre a Educação como prática da liberdade. Alguns resultados da primeira fase do projeto vêm da pesquisa de dois REA existentes: *sites* ELO e Redigir, por meio de algumas categorias definidas para a análise. Além disso, será apresentada, sucintamente, a proposta do ambiente REALPTL como planejado até o momento

* Trabalho apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 448832/2014-3.

38 UFTM, Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias, Av. Dr. Randolfo Borges, 1400 – Univerdecidade CEP: 38.064-200 - Uberaba-MG, Brasil, danierveIin@gmail.com

39 UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, Av. João Naves de Ávila, 2121 – *Campus* Santa Mônica, CEP 38400-902, Uberlândia – MG, Brasil, danilorcesar@gmail.com

40 UFMG, Faculdade de Letras. Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha, CEP: 31270-901, Belo Horizonte-MG, Brasil, acris@textolivre.org

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; Português; Cultura Livre; Linguagem e Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Começamos relatando a dificuldade em encontrar na *web* recursos educacionais abertos destinados ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino superior. Predominantemente, são disponibilizados recursos diversos para o público da educação básica para uso pelos alunos e/ou mediação do professor. Uma hipótese para a pouca quantidade de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino superior é a crença na autonomia do docente para elaborar seus próprios materiais, de acordo com a especificidade de sua disciplina e público-alvo.

Com base nessa pesquisa inicial, observamos que o perfil dos REA é marcado pela formação inicial de crianças, jovens e adultos. São alguns dos exemplos desse perfil:

- Escola Digital: plataforma que reúne jogos, entre outros recursos, com foco em diversas disciplinas. <http://escoladigital.org.br/>.

- Educopédia: plataforma *online* colaborativa de aulas digitais, em que alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática. <http://www.educopedia.com.br/>.

- Aprender para Contar: alfabetização de pessoas jovens e adultas – livro dividido em três partes: Estudo da Língua, Estudo da Matemática e Alfabetização Digital. <http://www.educadigital.org.br/eja/baixe-e-leia/>.

Em geral, apresentam estratégias que conferem interatividade às atividades, como possibilidade de preenchimento das atividades *online*, livro digital que permite simular a virada das páginas, entre outros.

Encontramos objetos educacionais no portal do MEC. Entre os que são categorizados como "Educação Superior", identificamos a área "Artes, Letras e Linguística"[41]. São, em geral, áudios e vídeos com temas específicos, como: "A descoberta do conto: o búfalo: parte 1 [Categorias Literárias] (áudio)"; "Análise de

41 <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/3927/browse?type=title>. Acesso em: 20 abr. 2015.

letras de música [Nossa língua portuguesa] (vídeo)". O primeiro recurso é um áudio exibido pela "Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa" com um trecho de uma análise do conto "O búfalo", de Clarice Lispector. O segundo é um vídeo do programa de Pasquale Cipro Neto, "Nossa língua portuguesa", com a presença de Mário Lago. Nenhum dos dois, a exemplo da maioria visitada, apresenta proposta de atividade didática com retorno do usuário.

Para esta pesquisa, utilizamos o site REA Brasil[42], que disponibiliza uma grande lista de sites que trazem diversidade de áreas, temas de interesse e público-alvo, na sua maioria com licenciamento aberto, ou seja, adota a licença *Creative Commons* ou outra compatível com a definição de REA. Segundo a Unesco (apud Santana; Rossini; Pretto, 2012: 10), REA são:

> materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.

Por essa definição, conhecemos os REA por sua diversidade, abertura, possibilidade de compartilhamento e reuso. Nem sempre, entretanto, os recursos encontrados garantem a abertura, pois estão sob *copyright* (direitos autorais), o que, acreditamos, interfere negativamente na sua utilização, especialmente se pensamos em escolas públicas.

Consideramos que REA é mais que uma simples expressão classificatória do que já existe na rede ou do que se "encaixa" na definição. Trata-se um posicionamento ideológico que permeia não só a identificação de um material como REA, mas também o olhar do criador desse material.

Após essa pesquisa, fomos à procura de outros sites que disponibilizassem materiais didáticos para ensino de línguas na *web*, inicialmente, independente da licença e proposta que orientasse a seleção e divulgação dos textos. Escolhemos, assim, pesquisar dois sites que apresentam familiaridade com a proposta de site que

42 <http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/rea-no-brasil/>. Acesso em: 26 abr. 2015.

apresentaremos adiante: ELO (Ensino de Línguas Online) e Redigir, os quais caracterizamos resumidamente a seguir:

ELO (Ensino de Línguas Online)
Endereço: <http://www.elo.pro.br/>;
Coordenador: Professor Vilson Leffa (Universidade Católica de Pelotas);
Proposta geral: ELO é um sistema de autoria para a produção e montagem de objetos de aprendizagem, voltados especialmente para o ensino de línguas.
Línguas: Português, Espanhol, Inglês.
Entidades vinculadas: Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), CNPq, FAPERGS.
Características do ambiente: a plataforma oferece recursos interativos para compartilhamento de materiais por professores e os recursos são disponibilizados no próprio ambiente, para leitura e realização online das atividades.

Redigir
Endereço: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/>;
Coordenador: Professora Carla Coscarelli (Universidade Federal de Minas Gerais);
Proposta geral: oferecer atividades de leitura e produção de textos que possam ser aplicadas por professores do ensino fundamental em suas salas de aula, auxiliando na relação teoria e prática.
Línguas: Português.
Entidades vinculadas: FALE/UFMG.
Características do ambiente: as atividades são compartilhadas pelo grupo Redigir em formato de links, pelos quais pode-se baixar arquivos de texto para o computador. As atividades em geral são divididas em: “material do aluno” e “material do professor”, que traz comentários e respostas.

Embora os dois sites de recursos, Elo e Redigir, apresentem proposta de atividades para professores utilizarem em sala de aula, eles se mostram mais amplos, apresentando atividades que são direcionadas à formação acadêmica, como dicas para produção de trabalho de final de curso e de projeto de pesquisa. Isso justifica essa escolha para nosso *corpus* de análise.

O objetivo dessa análise é levantar características de recursos atualmente disponibilizados na web para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita de textos e,

diante dessa pesquisa, fundamentar a proposição de um novo espaço para o letramento em nível superior com REA.

ANÁLISE DE UM RECURSO EDUCACIONAL DO SITE ELO

A primeira atividade que analisamos foi encontrada no site ELO e tem como título "Comunicação Empresarial". Esse recurso é dividido em partes: início, apresentação, vícios de linguagem, acentuação gráfica, quiz documentação empresarial e conclusão, conforme pode-se visualizar no menu à esquerda da Figura 1:



Figura 3: imagem do recurso "Comunicação Empresarial" do site ELO.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=0>. Acesso em 9 mai. 2015.

O "início" é ocupado com uma apresentação da autora da atividade. Na "apresentação" da sequência, vemos uma citação de Chester Barnard: "A organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. Assim, a organização existirá quando houver pessoas capazes de se comunicarem e trabalharem para um propósito comum." A autora da sequência complementa: "Sem comunicação é impossível levar adiante um empreendimento. COMUNICAR = TORNAR COMUM".

Em seguida, encontramos apenas um vídeo que aborda o tema "vícios de linguagem" (Figura 2). Os atores Selton Mello e Graziella Moretto representam uma cena comum, de diálogo entre profissional de telemarketing e cliente, cena essa que ganha tom de humor.



Figura 4: imagem do vídeo disponibilizado no recurso do site ELO.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=2>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Na terceira etapa da sequência didática, há um texto com o título: "**Atributos de um bom texto", com o seguinte texto:**

> •Clareza do tema – o texto que indica com clareza o que se pretende transmitir permite ao leitor entender seu sentido.
> •Precisão do conteúdo – escolha consciente de palavras e da construção das frases favorece a produção de textos precisos.
> •Objetividade – o texto objetivo é aquele em que o autor consegue organizar suas ideias; extrair do seu pensamento o que pretende comunicar e organizar isso no texto.
> •Para escrever um texto com os atributos estudados, é fundamental que o autor tenha em mente as respostas para as questões do exercício anterior. Formular teses e responder àquelas questões é o primeiro passo para uma comunicação escrita eficaz.
> •Para determinar quem é o destinatário da sua mensagem, pense em quem precisa daquela informação para realizar seu trabalho, ou quem terá sua rotina de trabalho afetada pela nova informação.
> •Procure saber o que o destinatário já conhece sobre o tema e determine o tema do texto focando-se no que o destinatário não sabe e precisa ficar sabendo.
> •Redija o texto contextualizando e explicando o assunto da mensagem.
> •Depois do texto pronto, o autor tem ainda pela frente uma etapa indispensável: a revisão. A leitura atenta do que foi escrito vai permitir ao autor verificar a ocorrência de possíveis erros de digitação e de outras falhas, como erros gramaticais, pontuação equivocada e organização deficiente das

ideias.

O ideal é que a revisão possa ser feita por um colega, por uma pessoa diferente do autor. Esse outro revisor poderá apontar ao autor ruídos que irão comprometer a interpretação da mensagem.

Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=3>. Acesso em: 9 mai. 2015.

A quarta etapa, de título "acentuação gráfica", apresenta a seguinte atividade:

Vamos praticar um pouco?

Preencha as lacunas com as seguintes palavras, acentuando-as quando necessário:

lampada	prototipo	pantano
revolver	alcoolatra	interim
pudico	vandalo	rubrica
sabado	avaro	

a) Ela trocou a _____ do abajur.

b) O policial não levava _____ no coldre.

c) Todos sabiam que era um jovem _____, recatado.

d) No próximo _____ iremos todos ao cinema.

e) No início bebia para comemorar, depois tornou-se um _____.

f) Esta pichação só pode ter sido feita por um _____.

g) A prefeitura prometeu aterrar este _____.

h) O pai saiu para lavar as mãos; nesse _____ a filha chegou.

i) Afirmou que aquela não era a sua _____ e que haviam falsificado também a sua assinatura completa.

Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=4>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Por fim, com a "quiz documentação empresarial", a sequência é assim finalizada:

Olá, pessoal!

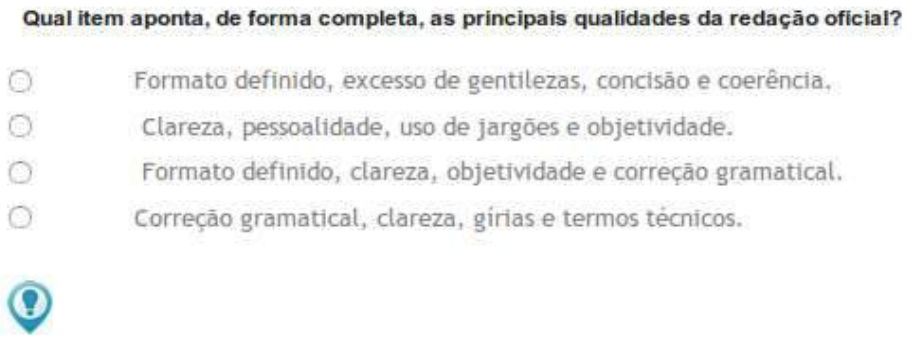
O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial.

Aprender a redigir atas, currículos, memorandos, entre outros documentos necessários à vida empresarial é de extrema relevância para sua formação

profissional.

Vamos testar seu conhecimento sobre o tema?

Ao trabalho!



Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Para abordar a sequência didática que acabamos de disponibilizar, tomada como recurso educacional, definimos algumas categorias de análise: temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica.

Quanto à temática, conjunto de temas envolvidos no recurso, encontramos a comunicação empresarial, que é a motivação inicial da atividade. Porém, essa temática de certa forma é rompida na atividade de acentuação, pois não apresenta articulação clara com ela. Nem mesmo as frases usadas para o exercício são articuladas claramente a essa temática. Como exemplo, temos a primeira frase "Ela trocou a _____ do abajur", que de tão cotidiana e aleatória nos remete às tradicionais atividades do ensino tradicional. Na última atividade, a autora lembra que "O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial"; porém, "redação oficial" é mais amplo que "comunicação empresarial", que encontramos como foco inicialmente. Diante dessa análise, acreditamos que a proposta carece que maior articulação entre as partes da sequência didática. Há um elemento interativo interessante: o vídeo com cena humorística sobre a temática "comunicação empresarial", porém ele fica solto, sem nenhuma atividade relacionada. Alguns outros elementos garantem interatividade: a marcação de alternativa na última etapa da sequência, a quiz. A cada alternativa marcada, o sistema retorna um *feedback*: por exemplo, se é marcada a primeira alternativa, surge este quadro, da Figura 3:



Figura 5: *Feedback* da "quiz documentação empresarial".
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Podemos observar que se usa um recurso visual muito próprio do ambiente digital: o fundo fica escuro para que a mensagem principal ganhe foco. Além disso, identifica-se um símbolo próprio da nossa cultura ocidental: o polegar para baixo, indicando resposta incorreta. Quanto à interface gráfica, podemos dizer que há um avanço, pois ele oferece ao professor, que tem um cadastro no site, uma diversidade de recursos facilmente selecionados e incorporados ao recurso que se deseja compartilhar no site. Veja-se, por exemplo, o espaço que o professor tem para criar uma atividade:



Figura 6: espaço ELO para criação e disponibilização de atividade didática interativa.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/professor/nova-atividade.php>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Além disso, há uma opção de enviar um comentário ao professor criador do recurso, ao final da atividade, o que propicia um potencial diálogo e melhoria da atividade após seu compartilhamento.

A criatividade está de certa forma presente nas imagens que cada atividade apresenta, como se pode notar no fundo da Figura 3. Há presença de recursos digitais, como o compartilhamento de vídeo diretamente e não por *link* e a automatização de *feedback*.

Discursivamente, podemos ainda depreender que há mistura de tendências linguísticas e pedagógicas. Por um lado, a sequência baseia-se em textos, pelos quais se espera que haja uma interpretação e apreensão autônoma das estratégias de comunicação empresarial. E podemos mesmo notar a abertura para textos multimodais, como o vídeo. Essa concepção linguística está em confluência para tendências mais dinâmicas da educação, especialmente a tendência progressista/libertadora, que, segundo Malheiros (2013) tem como característica formar o homem crítico para seu papel na sociedade. Por outro lado, persiste a tendência de se ensinar a língua por frases descontextualizadas, próprio de uma tendência tradicional/tecnicista, como podemos ver pelos exercícios de acentuação.

Dessa forma, acreditamos que a maior falha do recurso ELO analisado é a desarticulação da proposta em suas etapas, o que o torna pouco eficaz em seu propósito. Não há, por exemplo, uma atividade que estimule a escrita de um gênero da esfera empresarial. É preciso destacar que sempre há possibilidade de que determinado usuário encontre no material disponibilizado respostas para suas perguntas e alcance seu objetivo, o que tornaria também atividade eficaz para ele.

Passaremos agora à análise de um recurso do projeto Redigir.

ANÁLISE DE UM RECURSO EDUCACIONAL DO SITE REDIGIR

Selecionamos do site Redigir uma sequência de atividades que tem como título: "Desafios linguísticos de Sherlock Chomsky II (desafios que estimulam a reflexão linguística)". Dessa sequência, composta de dez casos, selecionamos dois para análise.

> **Sherlock Chomsky: Caso 1**
>
> Em muitas gramáticas, o **verbo** é definido como palavra ou expressão que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza. Sendo assim caminhada,

triste e chuva seriam verbos, porque fazer uma caminhada é uma ação, estar triste é um estado e a chuva é um fenômeno da natureza.

- Encontre uma explicação convincente de que essas palavras não são verbos.
- Encontre uma definição melhor para a noção de verbo.

Sherlock Chomsky: Caso 10

Sherlock Chomsky descobriu que todas as frases abaixo desrespeitam uma regra do português padrão. Ajude o detetive a descobrir qual a regra desrespeitada.

Segue abaixo as informações para abertura das contas.
Não existe ladrões em nossa cidade.
É necessário muitas ações para resolver esse problema.
Corria na lagoa a Marta e a Heloísa.
Nunca pagou um multa os motoristas daquela empresa.
Depois de ver o vídeo sugerido pela professora me surgiu algumas dúvidas.
Cabe até seis bifes na grelha.
Você consegue explicar a ele por que isso acontece?

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>. Acesso em 9 mai. 2015.

Para analisar esse recurso empregaremos as mesmas categorias já utilizadas na análise anterior: temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica.

Podemos identificar como temática por trás do título e das atividades 1 e 10 dessa sequência: questões (ou desafios) linguísticos, que pretendem despertar o interesse e curiosidade do aluno para sua resolução. A presença do nome de um famoso personagem dos romances de investigação, Sherlock Holmes, mesclado ao nome de um famoso nome da Linguística, Noam Chomsky, remetem à figura criada nesse recurso: Sherlock Chomsky é o investigador de "casos" linguísticos, ao qual o usuário (aluno) deve ajudar nos desafios linguísticos. Entre as questões abordadas nas atividades propostas: verbo (caso 1), sujeito (caso 2 e 3), diminutivo (caso 4), aumentativo (caso 5), frases de sentido inusitado, propostas por Millôr Fernandes (caso 6), hífen (caso 7 e 8), concordância (caso 9), inadequações em relação ao padrão do Português (caso 10), palavra dispensável em frases (caso 11), formas de agrupamento de palavras (caso 12),

sentido de slogans (caso 13), sentido de versos (caso 14), concordância verbal (caso 15), uso de adjetivo ou advérbio (caso 16), fórmula de frases engraçadas (caso 17), escrita e oralidade (caso 18), advérbios de lugar (caso 19), vírgula (caso 20). Selecionamos, então, apenas o caso 1 e o 10 para análise aqui.

Acreditamos que a articulação é garantida pela afinidade semântica em torno da investigação linguística, que dá a todas as atividades um elemento de mistério a ser desvendado. A interatividade, por sua vez, é alcançada pela relação estabelecida entre o problematizador e o solucionador dos problemas levantados a cada caso. Também há interação com o professor, já que ao final do documento cada caso é comentado e sugestões são dadas ao professor (que também poderia ser o usuário que autonomamente chega a essa lista de exercícios). Para o caso 1, temos esse comentário do autor da atividade:

> *Prof:*
> *Verbos são palavras que podem se conjugadas em número, pessoa, tempo e modo.*
> *Seria interessante que os alunos aplicassem a definição proposta pelos colegas e verificassem se ela realmente funciona.*
> *Algumas palavras podem se tornar verbos como aconteceu com o "caetanear" que Caetano Veloso usou para nomear o seu disco de 1984.*

A mensagem ao professor sugere, inclusive, formas de interação em sala de aula, pela troca e teste das definições propostas por cada um.

Para o caso 10, há a seguinte nota com uma dica que pode ajudar na compreensão do problema de concordância em sujeitos pospostos:

> *Prof.:*
>
> *Essas frases não respeitam a concordância com sujeito posposto. Com os sujeitos antepostos ao verbo é mais fácil compreender a lógica concordância nessas frases:*
>
> *As informações para abertura das contas seguem abaixo.*
> *Ladrões não existem em nossa cidade.*
> *Muitas ações são necessárias para resolver esse problema.*
> *A Marta e a Heloísa corriam na lagoa.*
> *Essa é uma tendência muito forte no português oral do Brasil atualmente.*

De alguma forma, então, a interatividade parece estar garantida. Um comentário na página principal do site Redigir remete à abertura da equipe para o *feedback* do professor, apesar de não explicar onde e como pode ser feito (provavelmente pelo campo "contato" do site):

> Essas atividades precisam ser aplicadas pelos professores. Esperamos um comentário do professor sobre a utilização dessas propostas em suas turmas, para que possamos melhorar cada vez mais as atividades. Precisamos saber o que deu certo e o que ainda pode ser melhorado. Precisamos desse diálogo com o professor, que, além de usar e comentar nossas atividades, enviar sugestões e atividades que ele mesmo produziu e que funcionaram bem.
> Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/comofunciona.htm>. Acesso em: 13 mai. 2015.

Não há, entretanto, estratégias próprias do ambiente digital, como possibilidade de resolução *online*, *feedback* automático, entre outros tipos. A interface gráfica é simples: uma página em *.html* com vários *links* acompanhados de uma descrição do recurso, conforme Figura 5:


Reflexão linguística

Desafios linguístico de Sherlock Chomsky II (desafios que estimulam a reflexão linguística)

Histórias que a língua conta – (variação lingüística – histórica / crônica de Fernão Lopes)

Maris Rodes – (revisão de texto)

Por falar em morte – (variação linguística – oralidade)

Gerúndio e gerundismo – (gerúndio)

Vírgula sem cara de interrogação – (pontuação)

Onde – (o uso do "onde")

O desvio da concordância – (concordância com sujeito posposto)

Aprendendo com a Linguística – (discussão sobre a noção de *erro*)

Incorporando Madame Natasha – (reescrita / revisão de texto)

Mozarella de Búfala (variação)

Todos ficam (verbo ficar)

Pronominais - Oswald de Andrade (variação linguística)

Figura 7: imagem dos recursos disponibilizados pelo site Redigir.
Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>. Acesso em: 12 mai. 2015.

A criatividade parece-nos estar presente na sequência como um todo, quando faz uso de um personagem literário e um estudioso da linguística, bem como suas habilidades, para motivar a resolução das atividades. O uso de imagens em cada caso ajudaria, acreditamos, na construção dessa relação com os personagens, além de outros recursos multimodais.

Por fim, quanto às tendências linguísticas, estão coerentes com as frentes mais recentes de olhar crítico sobre os fenômenos linguísticos e não só tomá-los como uma verdade inquestionável. Além disso, o percurso previsto torna possível se desenvolver um raciocínio lógico para várias questões que costumamos aprender por decoreba na escola. Essa tendência se articula bem com a metodologia de resolução de problemas, muito comum em tendências pedagógicas mais recentes. Segundo Pozo e Echeverría (1988: 9):

> A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.

Essa concepção nos parece muito apropriada como metodologia de criação de recursos educacionais, pois se temos consciência de que um bom problema pode despertar o interesse e motivar o ensino-aprendizagem, podemos empregá-lo de variadas formas para os propósitos que temos em vista. Dante (1988: 86) lembra ainda um aspecto importante para atividades da matemática que também valem para nosso contexto de estudo: “um bom problema deve ser desafiador, mas possível de ser resolvido, real, interessante e que propicie várias estratégias de solução” (Dante, 1988: 86).

Podemos considerar, portanto, que o recurso proposto pelo projeto Redigir traz importantes contribuições para o desenvolvimento de recursos, embora possa ainda ser melhor adequado com os recursos digitais disponíveis.

A seguir, apresentaremos o site Português Livre, que apresentamos como proposta de site para criação e compartilhamento de recursos educacionais abertos voltados ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, tendo os licenciandos como público-alvo.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA MULTILETRAMENTOS

Em 2015, iniciamos o projeto "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), apoiado pelo CNPq. Esse projeto propõe o estudo e criação de recursos educacionais abertos voltados à formação de professores, tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e produção de textos em diferentes práticas sociais. Esse projeto tem em vista a atual dependência de alunos e professores de livros didáticos de alto custo e de cópias ilegais, tão comuns nas universidades brasileiras (Amiel, 2012). Com os recursos produzidos pelos próprios sujeitos participantes do ensino-aprendizagem, de forma colaborativa e aberta, pode-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, além da personalização do ensino (Amiel, 2012: 27).

A proposta do REALPT não é totalmente nova. Na verdade, retoma iniciativas anteriores em desenvolvimento por nós, para continuidade, atualização e abertura do espaço para colaboração de interessados. As iniciativas às quais nos referimos é o Português Livre e o Gramática Online.

O Português Livre[43] atualmente tem o formato de *blog* de compartilhamento de informações sobre língua portuguesa, incluindo *softwares* educativos livres e slides sobre aspectos linguísticos. Esse blog é uma iniciativa do grupo Texto Livre[44], do qual fazemos parte.

Recentemente, também no âmbito desse grupo, nasceu o projeto Gramática Online[45]: um espaço de suporte pedagógico ao estudo da norma gramatical da língua portuguesa numa perspectiva individual e autônoma, de maneira que os alunos possam ser encaminhados ao material relativo a cada problema específico, podendo estudar sem o acompanhamento da equipe, de forma pró-ativa. Conforme descrito por Pereira, Leal e Matte (2015), o programa Gramática Online surgiu no âmbito da disciplina *online* de Leitura e Produção de Textos que atendia a estudantes e a funcionários de todas as unidades da UFMG. Por isso, seu compromisso com a capacitação de alunos no que tange à leitura e à escrita de textos acadêmicos em diferentes gêneros textuais se tornava muito mais relevante.

43 <http://portugueslivre.org/blog/>.

44 O **Texto Livre** é um grupo de suporte à documentação em Software Livre e desenvolvimento de Software Livre Educacional, sediado no Laboratório SEMIOTEC da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Site oficial: <http://www.textolivre.org/site/>.

45 <http://www.textolivre.org/aplicacoes/gramatica_online/>.

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) surgem, portanto, como uma proposta coerente com a do projeto Português Livre por compartilharem a mesma filosofia da Cultura Livre, baseada na liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas livremente.

Destaca-se nessa proposta que agora nos guia o desejo de que os recursos disponibilizados sejam mais diversificados e tenham foco no letramento, ou melhor dizendo, nos multiletramentos.

Rojo (2010) explica que o conceito de multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres como resposta à questão sobre as práticas letradas escolares diante das inúmeras mudanças no cenário contemporâneo, que aumentou a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. Para o Grupo, segundo a autora, "multi" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos vai além da linguagem verbal como modo de representação. Segundo Rojo (2010: 29):

> Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Os multiletramentos, como práticas sociais de mobilização da leitura e da escrita, são entendidos, assim, como experiências que variam no tempo e no espaço a partir de um olhar lançado para as práticas das comunidades linguísticas locais, reconhecendo as várias agências de letramento presentes, em direção à produção crítica de eventos linguísticos mais monitorados, como os gêneros acadêmicos, literários, entre outros. Espera-se, dessa forma, que os sujeitos se tornem competentes para transitar entre os gêneros, tipos textuais, empregando o registro formal e/ou informal, de acordo com as peculiaridades do contexto.

Diante dessa explicação, consideramos que o Português Livre precisa ampliar a proposta dos recursos que tratam apenas de tópicos gramaticais para outros em que o texto e o discurso tenham ênfase. As questões gramaticais continuarão a ter espaço, pois são importantes para situações em que se precisa de material confiável para esclarecer dúvidas, mas outros materiais em que a gramática esteja presente em situações contextualizadas terão nosso foco. A equipe específica do Gramática Online também

trabalha nesse sentido, tendo em vista ampliar o material de gramática para abarcá-la também no sentido da textualidade.

A proposta para o novo espaço *online* do Português Livre inclui abas para cada tópico, Gramática Online e Leitura e Escrita, divididos em duas partes principais: "Discussão" e "Atividades". Os *softwares* educativos livres poderão ser acessados pelo *link* "Acesso", além de apresentarem opções para "Tutorial e "Discussão", onde os usuários poderão tirar dúvidas, sugerir mudanças, se inserir na equipe de desenvolvimento, etc. O espaço de discussão em todos as abas será de extrema importância para que o diálogo com os usuários não se perca com a troca do *blog* pelo sítio Pelo link "*login*", o usuário poderá se cadastrar e compartilhar no sítio seu material sob licença Creative Commons, o que garantirá a identificação e atribuição da autoria, bem como as permissões que outros usuários terão sob o material. No *link* "créditos" estarão disponíveis todos os nomes dos colaboradores e pelo *link* "contato", os usuários poderão escrever para os mantenedores do projeto para dúvidas, sugestões, etc. A seguir, essa proposta para o Português Livre pode ser melhor visualizada pelo fluxograma que elaboramos:

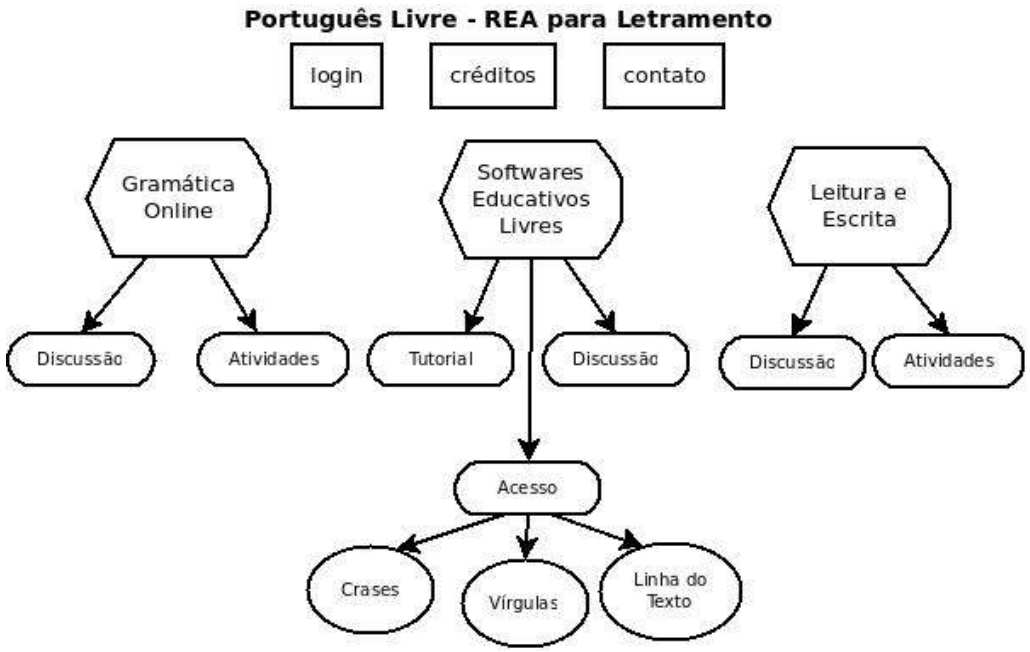


Figura 8: fluxograma da nova proposta para o sítio do Português Livre.
Fonte: própria.

Destaca-se que a reformulação do espaço do Gramática Online, que se tornará Português Livre, continuará tendo por infraestrutura *softwares* livres e abertos, baseados

– *softwares* e conteúdos – em licenças livres e compartilhados no modelo da educação aberta.

Além disso, consideramos relevante nos apropriarmos de estratégias de "gamificação" (a partir de jogos) para dar maior dinamicidade e atratividade aos recursos, como: feedback constante, desafio motivador das atividades, estímulo à criatividade e diversão no processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta, ainda em discussão e aberta a alterações, pretende atender aos objetivos delineados desde o início para o Português Livre, e só parcialmente realizado, do Gramática Online e da proposta mais ampla do projeto REALPTL.

Esse site será ainda fundamentado nas análises que temos feito de outros recursos educacionais existentes, como as que fizemos dos sites ELO e Redigir, o que contribuirá sobremaneira para partirmos de pontos fortes que eles nos permitirem depreender e resolver problemas que atualmente observamos em sua formulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise de um recurso do site ELO e de um recurso do site Redigir, pudemos observar que há alguns problemas de articulação interna na primeira análise, embora o projeto muito avance quanto à interface gráfica e à apropriação das ferramentas digitais para garantir interatividade às atividades propostas pelo professor. O segundo site, Redigir, apresenta simplicidade quanto à interface gráfica, mas propõe, pela nossa análise, atividades bem articuladas e com bom potencial de ensino-aprendizagem.

A partir desta primeira análise, pois ainda são necessárias outras para fundamentar nossa proposição de REA, compreendemos que há alguns aspectos dos materiais didáticos existentes podem muito contribuir para corrigirmos problemas recorrentes, como a falta de articulação interna, e aproveitar soluções já alcançadas, como o uso de ferramentas de gamificação e automatização para facilitar a autoria de atividades.

Este estudo é, pois, apenas o início desta pesquisa, mas já nos aponta importantes elementos para um ambiente colaborativo e situado nas novas tendências linguísticas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amiel, Tel. 2012. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). *Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. p. 17-33.

Dante, L. R. 1988. *Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática*. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência.

Malheiros, Bruno Taranto. 2013. *Didática geral.* Rio de Janeiro: LTC.

Pereira, Daniervelin Renata Marques; Leal, Karlla; MATTE, Ana Cristina Fricke. 2015. Texto Livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. (no prelo).

Pozo, Juan Ignacio; Echeverría, María del Puy Pérez. 1998. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rojo, Roxane Helena Rodrigues. 2010. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). *Língua Portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Santana, Bianca; Rossini, Carolina; Pretto, Nelson De Lucca (Org.). 2012. *Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.

Unesco. 2011. *UNESCO and education*: "Everyone has the right to education". UNESCO. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4581-4600
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4581
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A ATITUDE DE REAÇÃO AO ELOGIO: CONTRIUIÇÕES PARA O ENSINO DE PL2E A PARTIR DE UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E JAPÃO

José Luiz Ottoni NEVES[46]

RESUMO
O ensino do Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) não deve se limitar apenas às suas normas gramaticais, mas também deve contemplar o contexto cultural da língua ensinada/aprendida. E uma das melhores formas de se compreender uma cultura é compará-la com outra, observando-se pontos comuns e divergências. O objetivo do presente trabalho é justamente analisar um aspecto da cultura brasileira comparativamente com a cultura japonesa. A abordagem intercultural, materializada pela mencionada comparação, contextualiza a cultura brasileira em relação à outra, tida como muito diferente pelo senso comum e por diversas classificações teóricas do interculturalismo. Destacamos um ato de fala específico: o elogio. Trata-se de recurso linguístico relevante, pois exerce papel de facilitador das interações sociais. Para um aluno de PL2E, saber emitir e receber elogios nas mais diversas situações é muito importante para a formação de sua identidade como falante do idioma. Os dados aqui analisados correspondem às respostas de 44 participantes (brasileiros e japoneses) a um questionário, elaborado nos dois idiomas, contemplando quatro categorias de elogios: aparência física; posse de objeto; habilidade; e personalidade. Foram definidas quatro situações, uma para cada categoria, de modo a comparar o tipo de respostas recebidas e as atitudes identificadas em ambas as línguas. Os resultados obtidos evidenciam semelhanças e diferenças nos padrões de respostas a elogios das duas culturas. Poderão ser úteis, no ensino de PL2E, tanto as características culturais descritas, como os dados coletados, organizados em quadros esquemáticos relacionando as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem intercultural; Atos de fala; Respostas a elogios; Polidez; Português brasileiro.

[46] Especialista em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde concluiu o curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros", em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, ministrado pelo Departamento de Letras e Administrado pela Coordenação Central de Extensão da PUC-Rio. E-mail para contato: zlottoni@yahoo.com.br .

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo propor contribuições para o ensino de PL2E (Português como Segunda Língua para Estrangeiros) a partir de uma abordagem interculturalista, na qual são estabelecidas comparações referentes a um assunto de grande importância para um aprendiz do português brasileiro, que é um ato de fala específico: o elogio.

O aluno de PL2E, como todo e qualquer aluno de idiomas, deve conhecer também a cultura da língua estudada. Isso é de grande relevância, pois somente assim poderá compreender melhor o contexto cultural no qual a língua se insere e construir uma identidade própria como falante de português do Brasil.

Uma das formas de melhor se compreender uma cultura é, além de descrevê-la, também compará-la com outra cultura, permitindo-se a observação de pontos em comum e divergências, motivo pela qual se optou pela abordagem intercultural comparativa.

A proposta aqui feita é justamente analisar a cultura brasileira, porém não de forma isolada, mas sim comparativamente com a cultura japonesa. Sobre a importância dessa abordagem, ensina Meyer (2013):

> No ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), cada vez mais toma-se consciência de que, além das questões estritamente linguísticas, verbais e gramaticais, são hoje as questões culturais - e mais do que isto, os aspectos interculturais - que necessitam de identificação, observação, pesquisa e análise. Só a partir de uma abordagem interculturalista - sem abandonar o foco na forma, claro - se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E, aquele que permitirá que o aprendiz não apenas produza sentenças do português corretas, mas também adequadamente contextualizadas, e empregadas por um falante que se comporte socialmente de forma também adequada. Para isso, o aprendiz de PL2E precisará construir uma identidade como falante de português.

De fato, a abordagem intercultural, materializada pela mencionada comparação é enriquecedora pois contextualiza a cultura brasileira em relação a outra, tido como muito diferente não apenas pelo senso comum, mas também por diversas classificações teóricas do interculturalismo.

Existe uma noção geral de que as culturas brasileira e japonesa são extremamente diferentes. A primeira associada à informalidade, ao "jeitinho", à malandragem e à valorização do individual antes do coletivo, ao passo que a segunda é relacionada à formalidade, ao rigor, ao trabalho duro e à valorização do coletivo antes do indivíduo.

Nesse sentido, sabendo-se que se tratam de duas culturas notoriamente diferentes, interessa investigar se as atitudes de resposta a elogios também refletem essa diferença.

2. Metodologia

Com vistas a definir o corpus a ser analisado no âmbito desse trabalho, criou-se um questionário (vide Anexo) baseado em três pesquisas com objetos de estudo e metodologia similares, identificadas por ocasião da revisão da literatura existente sobre o tema, quais sejam: Lorenzo-Dus (2001), Almeida (2004) e Tang & Zhang (2009).

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, na qual os dados analisados correspondem às respostas ao mencionado questionário, que contempla as seguintes categorias de elogios: aparência física; posse de objetos; habilidade; e personalidade. Foram definidas quatro situações, uma para cada categoria, inspiradas nas pesquisas supramencionadas, adaptadas aos dois idiomas aqui considerados de modo a comparar o tipo de resposta recebida e as atitudes/padrões identificados em ambas as línguas.

Foram entrevistadas 44 pessoas no total, sendo 22 brasileiros (11 mulheres e 11 homens) e 22 japoneses (11 mulheres e 11 homens). As respostas colhidas foram organizadas em quadros de modo a relacionar as atitudes de reação ao elogio com as respectivas expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa, baseado no modelo proposto por Almeida (2004).

3. Interculturalismo e teoria dos atos de fala: o elogio

É fundamental que o aprendiz de qualquer língua estrangeira busque a criação de uma nova identidade como falante da língua-alvo. Para isso, deverá passar pelo processo de adaptação cultural. Sobre o assunto, ensina Bennett (1998):

> O resultado final assumido pela adaptação é se tornar uma pessoa bicultural ou multicultural. Tal pessoa tem novos aspectos, mas não ao custo de sua socialização original. Os problemas de identidade acerca da adaptação são relativamente complexos, e entende-los é uma das novas fronteiras da comunicação intercultural. (tradução livre nossa)

Como se percebe, não se trata de abandonar a cultura de origem, mas sim de adicionar novas característica e aspectos à sua personalidade e identidade. Nesse sentido, um indivíduo poderá encontrar maior ou menor dificuldade para passar por esse processo a depender da distância social existente entre a sua própria cultura e a cultura da língua-alvo, a depender do quão diferentes são essas culturas de acordo com sua percepção, em consonância com a lição de Brown (2001, *apud* Carvalho, 2013), que define esse conceito como "à proximidade afetiva e cognitiva de duas culturas que se encontram dentro de um indivíduo".

Conforme ensina Bennett (1998:14), a adaptação consiste em um processo que objetiva expandir a perspectiva de mundo da pessoa, abarcando comportamentos e valores da nova cultura, sendo um processo "aditivo", que adiciona, e não substitutivo. Há diferentes formas de se pensar a vida e entender o mundo. E cada cultura propõe seus próprios valores, que determinam padrões de definição do que é bom ou ruim.

O mencionado autor cita como exemplo o povo japonês, que tipicamente associa como positivo pertencer e ser interdependente de um grupo, em contraste com os norte-americanos, que valorizam o individualismo independente. Disso decorre que as manifestações individualistas parecem inadequadamente egoístas para os primeiros, enquanto os americanos desprestigiam o coletivismo por entendê-lo como conformista, contrariando o individualismo, por eles celebrado. Lévi-Strauss (2012:35) resume bem a questão: "A filosofia ocidental do sujeito é centrífuga: tudo parte dele. O modo como o pensamento japonês concebe o sujeito mais parece centrípeto".

Há diversas classificações interessantes que nos permitem conhecer melhor as diferentes culturas existentes. Uma delas é o modelo de Lewis (2014) sobre os tipos de cultura. Nos parâmetros propostos, a cultura brasileira é classificada como "multiativa", cujas pessoas são caracterizadas como calorosas, emocionais, falantes, impulsivas. Já a cultura japonesa seria classificada como "reativa", tendendo as pessoas a serem polidas, cordiais, conciliadoras, compromissadas, ouvintes atentas.

Também é esclarecedora a análise histórica do comportamento cultural. Por exemplo, o coletivismo japonês, que tem suas origens definidas pelo Xintoísmo e pela vida em sociedades agrícolas intimamente ligadas.

No Brasil podemos mencionar a influência do catolicismo, que tradicionalmente condenava a acumulação individual de riquezas, sendo contrário à busca pelo lucro. Dessa forma, não se valoriza, nessa sociedade, a ostentação de bens materiais, contrastando, por exemplo, com o pensamento protestante disseminado nos EUA, segundo o qual o trabalho dignifica o homem, de modo que ostentar seus bens e ganhos é uma forma de divulgar seu êxito enquanto trabalhador.

Deve-se, aqui, apenas fazer uma breve ressalva. Independentemente da quantidade de pessoas que integram um determinado grupo social que compõe uma determinada cultura, ao se descrever aspectos desses grupos, necessariamente se está fazendo uma generalização. E aqui é preciso ter cuidado para não se descambar para o perigo do estereótipo negativo.

De fato, segundo a lição de Bennett (1998:6) as generalizações culturais são necessárias para a comunicação intercultural e podem ser feitas sem maiores problemas através da ideia de preponderância de crença. Assim, quando se identificam as preferências de um determinado grupo, tem-se a generalização cultural.

Em relação ao elogio, deve-se destacar que se trata de um ato de fala que exerce um papel fundamental para manter uma conversação viva: ao transmitir ideias positivas sobre atributos pessoais, consolida a cooperação entre os interactantes e mantém o canal de comunicação entre eles aberto. Deve-se compreendê-lo, conforme esclarece Macedo (2010), como um par adjacente elogio/resposta a elogio, representando a troca efetiva que ocorre entre os falantes.

Nessa linha de ideias, cabe mencionar dois conceitos relevantes introduzidos por Brown & Levinson (1987:70): face positiva e face negativa. O primeiro diz respeito à imagem que se tem e que se quer valorizar e ter aceita ao interagir com outra pessoa. A segunda corresponde à vontade de impor uma ação sem ser impedido.

Durante uma situação de interação qualquer, os enunciados empregados podem ensejar ameaças às faces dos participantes, de modo que se trata de uma constante negociação de faces, cujo equilíbrio costuma ser difícil. Por esse motivo, com vistas a mitigar e evitar ameaças às faces, são frequentemente utilizadas as chamadas estratégias de polidez, que podem ser “bald on record”, positiva, negativa ou “off-record” (indiretas).

Em cada cultura pode-se observar diferentes regras de polidez, que são fundamentais para mediar as relações sociais. E os elogios, presentes nas mais diversas línguas do planeta, tem papel fundamental nesse processo de negociação de faces e seu uso costuma estar associado a uma estratégia de polidez. Embora mantenham características comuns, também são marcados por especificidades determinadas pela cultura na qual estão inseridos.

Deve-se ressaltar ainda que, em cada cultura o elogio e suas reações ganham formas próprias que não necessariamente correspondem ao significado literal da sentença empregada na conversação. É fundamental que se compreenda o real significado das estruturas utilizadas em relação às diferentes estratégias de respostas a elas associadas, de modo a se compreender efetivamente o que se que comunicar.

Há diversas classificações propostas para as reações a elogios. Uma delas, criada por Holmes (1988, 1993, *apud* Tang & Zhang 2009:330), indica basicamente 3 estratégias de reação a elogios em "nível macro": aceitar, rejeitar ou evadir-se. A partir dessas, já também as estratégias em "nível micro", mais específicas e descritivas, organizadas no quadro a seguir:

Tabela 1. Categorias de REs de Holmes

Nível Macro		Nível Micro	
Inglês (original)	Português (tradução nossa)	Inglês (original)	Português (tradução nossa)
Accept	Aceitar	Appreciation token Agreeing utterance Downgrading/qualifying utterance Return compliment	Sinal de apreciação Concordar Reduzir a importância ou relativizar Retornar o elogio
Reject	Rejeitar	Disagreeing utterance Question accuracy Challange sincerity	Discordar Questionar acurácia Desafiar sinceridade
Evade	Evardir-se	Shift credit Informative comment Request reassurance	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa Comentário informativo Solicitar confirmação

Observa-se assim que, dentro no nível macro *aceitar* há quatro níveis micro: *sinal de aprovação*, *concordar*, *reduzir a importância ou relativizar* e *retornar o elogio*. Já o nível macro *rejeitar* é composto por três estratégias em nível micro: *discordar*, *questionar acurácia* e *desafiar sinceridade*. Por fim, o nível macro *evadir-se* abarca

também três níveis micro: *atribuir o crédito a outrem/outra coisa*, *comentário informativo* e *solicitar confirmação*.

É importante destacar ainda que, para se identificar qual estratégia foi utilizada em uma situação específica, deve-se levar em consideração não apenas o "texto" da resposta analisada, isto é, o enunciado em si, de forma isolada, mas também outros fatores como a linguagem corporal e entonação, que podem alterar consideravelmente o significado da resposta emitida.

4. Resultados e Discussão

Os dados coletados foram analisados à luz das categorias macro e micro de respostas a elogios. Em termos de nível macro de respostas a elogio, foram observados os seguintes resultados:

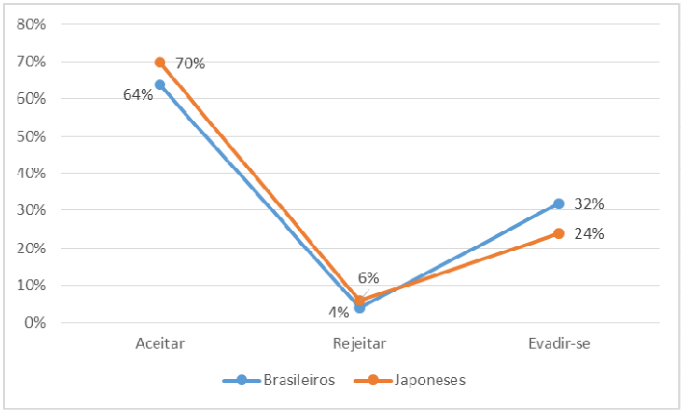


Fig. 1. Média geral das REs em nível macro

Percebe-se, que na média geral, as respostas a elogios dos japoneses refletiram mais as atitudes tanto de *aceitar* (70% japoneses contra 64% brasileiros) como *rejeitar* (6% japoneses contra 4% brasileiros), tendo a atitude de *evadir-se* dos brasileiros (32% brasileiros contra 24% japoneses) sido mais frequente do que a dos japoneses.

Esse resultado, a princípio, pareceu surpreendente, pois notoriamente uma das características da cultura japonesa é o coletivismo e a modéstia, o que induziria alguém a pensar que, em comparação com uma cultura ocidental, a japonesa deveria ter a atitude de aceitação com menor frequência.

Entretanto, a partir da análise das situações específicas, que serão vistas a seguir detalhadamente, percebe-se que cada uma das duas culturas teve duas situações nas quais prevaleceram a aceitação (brasileiros – aparência física e personalidade; japoneses – posse e habilidade).

Ocorre que, em uma delas, a atitude de posse, a diferença foi muito grande: 78% para os japoneses contra 48% dos respondentes brasileiros, o que ajuda a esclarecer o motivo pelo qual, numericamente, gerou-se essa significativa diferença na média geral.

Situação 1 – Aparência Física

As figuras a seguir mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à aparência física, especificamente um corte de cabelo que proporcionou uma aparência mais jovial.

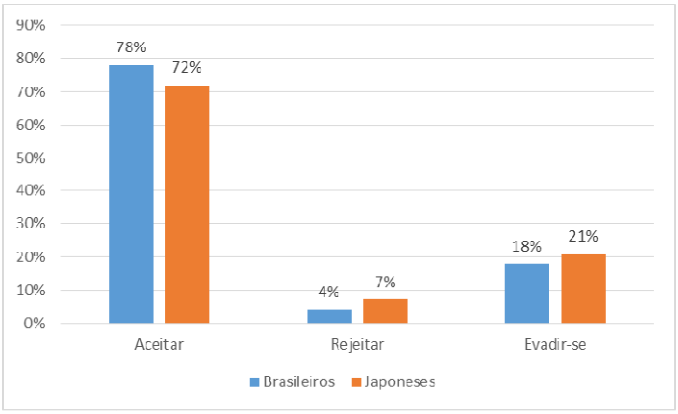


Fig. 2. Aparência física - REs em nível macro

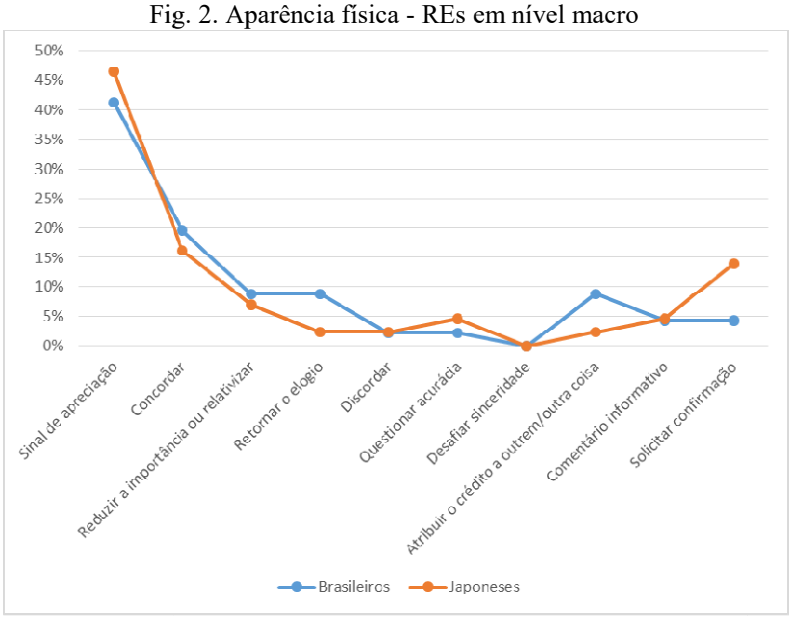


Fig. 3. Aparência física - REs em nível micro

Observou-se que as atitudes de aceitação foram predominantes em ambos os grupos, sendo que brasileiros recorreram a mais estratégias de aceitação. Já os japoneses usaram *evadir-se* e *rejeitar* em mais ocorrências que os brasileiros, prevalecendo, entre as duas, as estratégias de evasão com significativa diferença.

Em nível micro, as estratégias foram bem semelhantes. O *sinal de apreciação* foi predominante para os dois grupos, seguido por *concordar*, dentre as estratégias de aceitação. Nota-se diferenças nas categorias *retornar elogio* (aceitar) e *atribuir crédito a*

outrem/outra coisa (evadir-se), ambas mais utilizadas pelos brasileiros, bem como em *questionar acurácia* (rejeitar) e *solicitar confirmação* (evadir-se), mais usada pelos japoneses.

Os dados ressaltam o que, de fato, é muito comum no português do Brasil: o uso, nessas situações, de expressões como "*você também está muito bonita*" e "*são seus olhos*". São expressões típicas que geram simpatia entre os interlocutores, corroborando exatamente o papel do elogio como facilitador das relações sociais. Percebe-se, aqui, a marca da informalidade e das demais características da nossa cultura, classificada como "multiativa", integrada por pessoas calorosas, emocionais, falantes, impulsivas.

Situação 2 – Posse

As figuras abaixo mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à posse de um objeto, nesse caso um novo relógio.

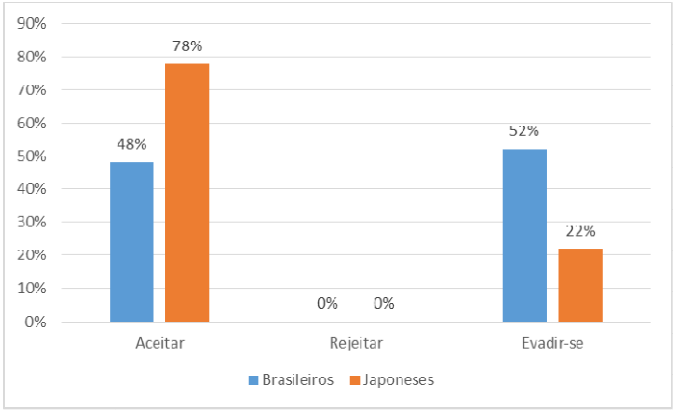


Fig. 4. Posse - REs em nível macro

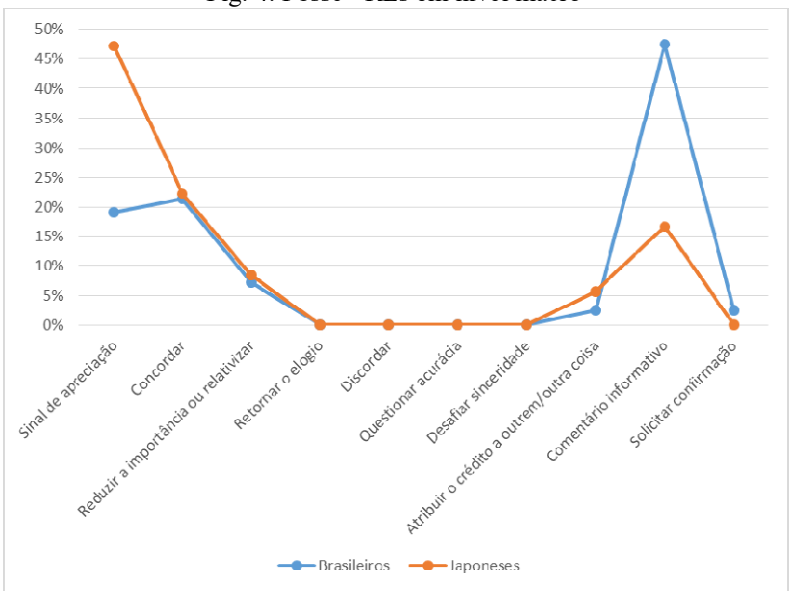


Fig. 5. Posse - REs em nível micro

Verificou-se significativa diferença neste caso, no qual as atitudes de aceitação foram predominantes entre os japoneses enquanto a evasão foi a mais utilizada pelos brasileiros. Não houve uso de *rejeitar* por nenhum dos grupos.

Em nível micro, as estratégias também foram bem divergentes no tocante às estratégias mais recorrentes. *Comentário informativo* (evadir-se), com larga distância, seguido por *concordar* (aceitar) e *sinal de apreciação* (aceitar) foram preponderantes para os brasileiros. Entre os respondentes nipônicos, prevaleceram o *sinal de apreciação* (aceitar), também com muitas incidências, seguido por *concordar* (aceitar) e *comentário informativo* (evadir-se).

Trata-se da situação que apresentou maior discrepância entre as duas culturas aqui comparadas. Ao receber um elogio direcionado a um objeto valioso, como um relógio neste exemplo, na maioria das vezes a atitude dos brasileiros foi de se evadir, utilizando-se um *comentário informativo* como "*comprei na loja tal*" ou "*foi barato*", ao passo que os japoneses simplesmente diziam "*obrigado*".

Nesse sentido, revela-se uma característica relevante da cultura brasileira: a de não ostentar recursos materiais. O destinatário do elogio, como que desviando o foco de si enquanto comprador, produz algum comentário direcionado ao objeto, como o local onde o comprou ou mencionando seu preço baixo, sugerindo que outros também podem comprá-lo. Trata-se de aspecto cultural cuja origem histórica remonta à forte influência do pensamento católico, que tendia a condenar o lucro e a ostentação de riqueza.

Situação 3 – Habilidade

As figuras seguintes mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à habilidade culinária.

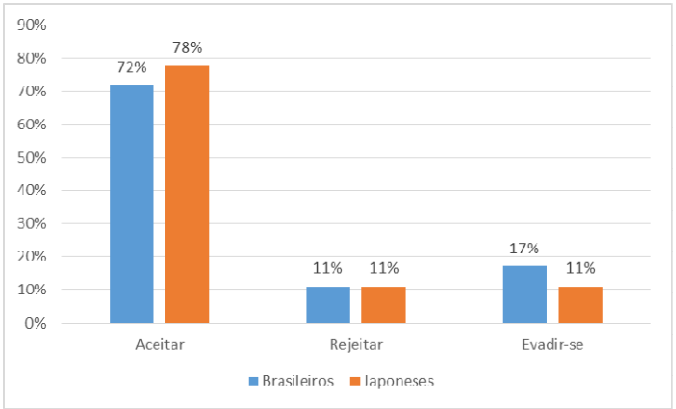


Fig. 6. Habilidade - REs em nível macro

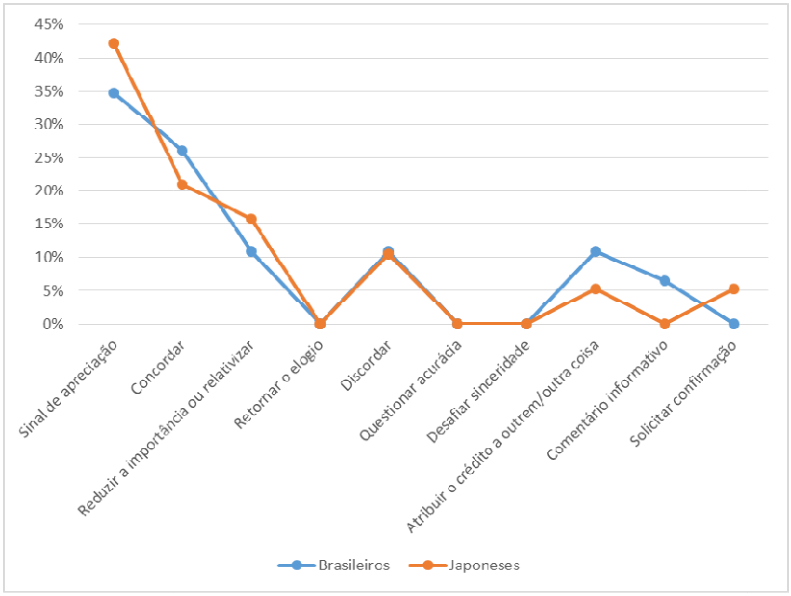


Fig. 7. Habilidade - REs em nível micro

Percebe-se que as atitudes de aceitação foram predominantes nos grupos, sendo que os japoneses recorreram a mais estratégias de aceitação. A rejeição foi igualmente utilizada e os brasileiros usaram *evadir-se* em mais ocorrências que os japoneses.

Em nível micro, as estratégias foram parecidas. O *sinal de apreciação* foi predominante para os dois grupos, embora mais utilizado por japoneses. Em seguida, *concordar*, usado mais vezes pelos brasileiros e *reduzir a importância ou relativizar*, predominante nos respondentes nipônicos.

Nota-se diferenças nas categorias *solicitar confirmação* (evadir-se), mais utilizadas pelos japoneses, bem como em *atribuir crédito a outrem/outra coisa* (evadir-se) e *comentário informativo* (evadir-se), ambas mais usadas pelos brasileiros.

E aqui cabe observar um ponto interessante: ao *solicitar confirmação*, o destinatário do elogio poderá estar ensejando uma ampliação ou maior detalhamento dos motivos do elogio. Motivará, dessa forma, uma nova e sucessiva resposta sua, como no seguinte exemplo hipotético: Elogio 1 - "A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!" / RE 1 - "Você achou mesmo" / Elogio 2 - "Achei! Você temperou na medida certa" / RE 2 – "Muito obrigado!".

De maneira geral, esse tipo de estratégia de evasão gera a repetição ou reiteração do elogio, enquanto as duas outras tendem a direcionar o curso da conversa para outro foco. Nesse caso, portanto, revelou-se a preferência dos brasileiros pela "simples" evasão, sem a possibilidade mencionada acima de solicitar confirmação ensejando eventual "reforço" do elogio efeito.

Aqui foram observadas também expressões muito comuns no português do Brasil, como "*vocês são muito gentis!*" e "*foi receita da minha mãe*". São expressões bem características que ressaltam o papel fundamental do elogio como facilitador das relações sociais.

Situação 4 – Personalidade

As seguintes figuras mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à personalidade, atribuindo-se o adjetivo "prestativo" ao respondente.

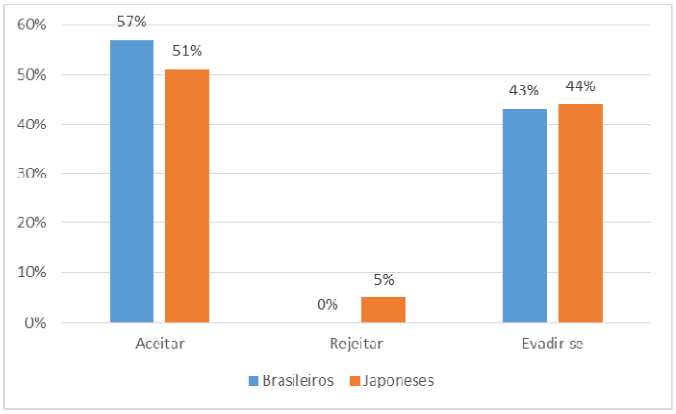


Fig. 8. Personalidade - REs em nível macro

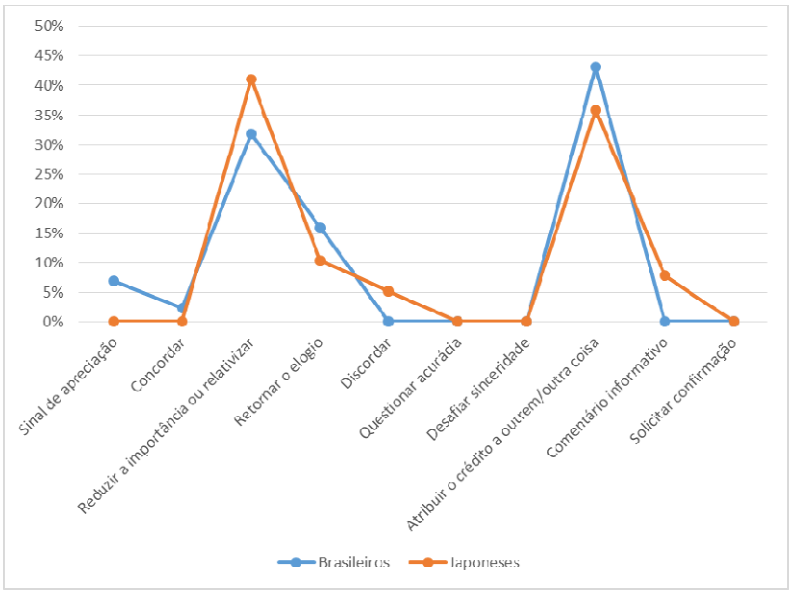


Fig. 9. Personalidade - REs em nível micro

Verificou-se que as atitudes de aceitação foram predominantes em ambos os grupos, sendo que brasileiros recorreram a mais estratégias. Os japoneses usaram *evadir-se* e *rejeitar* em mais ocorrências que os brasileiros, prevalecendo, entre as duas, as estratégias de evasão com significativa diferença. Não houve uso de *rejeitar* pelos respondentes brasileiros.

Em nível micro, as estratégias também foram relativamente semelhantes. *Atribuir o crédito a outrem/outra coisa* (evadir-se) seguida por *Reduzir a importância ou relativizar* (aceitar) foram predominantes para os brasileiros. Ambas também prevaleceram entre os respondentes nipônicos, porém em ordem inversa.

Nota-se diferenças também nas categorias *retornar elogio* (aceitar), *sinal de apreciação* (aceitar) e *concordar* (aceitar), que foram mais utilizadas pelos brasileiros, bem como em *discordar* (rejeitar) e *comentário informativo* (evadir-se), mais usadas pelos japoneses.

Essas informações podem indicar uma das características mais marcantes associadas aos japoneses, que é o coletivismo. Especialmente por se tratar de um elogio dirigido à personalidade, à própria pessoa, isto é, direcionado à sua individualidade, esse tipo de situação não é culturalmente valorizada. Coerentemente, utilizaram mais estratégias para evadir-se (a*tribuir o crédito a outrem/outra coisa* e *comentário informativo*, quando os brasileiros usaram apenas a primeira), bem como para rejeitar (*discordar*), o que não ocorreu com o outro grupo.

Nessa mesma linha de ideias, na cultura brasileira, a aceitação foi mais utilizada, verificando-se todas os seus quatro micro níveis. Foram recorrentes expressões como "*Imagina, o prazer foi meu!"* e "*Seu filho é uma ótima criança!"*, que também constituem expressões quase que automáticas, esperadas nesse tipo de situação e que destacam o papel do elogio nas relações sociais. Nota-se, portanto, que não há dificuldade para os brasileiros receberem a esse tipo de elogio, diferentemente dos japoneses.

5. Contribuições para o ensino de PL2E

Com vistas a contribuir para o ensino de PL2E, poderão ser úteis alguns dos dados coletados, organizados nos quadros esquemáticos a seguir, que relacionam as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes.

Situação 1. Aparência física.

Você acaba de cortar o cabelo de uma forma diferente do habitual. Logo em seguida, encontra uma amiga na rua e, depois de se cumprimentarem, ela diz:

- Esse corte de cabelo fica muito bem em você! Você parece mais jovem!

Quadro 1. Aparência física - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Obrigado!*
	Concordar	*Eu também gostei!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Mas porque eu parecia mais velha antes!*
	Retornar o elogio	*Você também aparenta ser muito jovem!*
Rejeitar	Discordar	*Você está me chamando de velho!*
	Questionar acurácia	*Sério? Você achou mesmo?**
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*São seus olhos!*
	Comentário informativo	*Me sugeriram cortar dessa forma, resolvi ousar!*
	Solicitar confirmação	*Sério? Você gostou?**

* Nesses casos, a entonação indicará a atitude do falante de rejeitar ou evadir-se.

Situação 2. Posse de objeto.

Você acaba de comprar um relógio novo. Poucos minutos depois, encontra um amigo na rua e, depois de se cumprimentarem, ele diz:

- Ainda não tinha visto esse seu relógio! Nossa, que legal!

Quadro 2. Posse de objeto - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Valeu!*
	Concordar	*Muito legal mesmo!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Não costumo muito usar relógio, mas esse eu achei bem bacana!*
	Retornar o elogio	-
Rejeitar	Discordar	-
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*Foi presente do meu pai!*
	Comentário informativo	*Comprei na loja...*
	Solicitar confirmação	*Gostou?*

Situação 3. Habilidade.

Você convida um grupo de amigos para jantar na sua casa. No final do jantar, um deles diz:

- A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!

Quadro 3. Habilidade - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Muito obrigado!*
	Concordar	*Tava mesmo! Hoje eu me superei!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Não custou nada!*
	Retornar o elogio	-
Rejeitar	Discordar	*Minha comida não é tão boa assim!*
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*Vocês são muito gentis!*
	Comentário informativo	*Foi receita da minha mãe!*
	Solicitar confirmação	-

Situação 4. Personalidade.

Você ajudou um casal de amigos cuidando do filho deles em sua casa durante um dia inteiro. Ao retornarem para buscá-lo, eles lhe dizem:

- Muito obrigado! Você é muito prestativo!

Quadro 4. Personalidade - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Tudo bem!*
	Concordar	*Ah, que bom que reconhecem, pois o/a (nome da criança) é uma pestinha!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Imagina, o prazer foi meu!*
	Retornar o elogio	*Seu filho é uma ótima criança!*
Rejeitar	Discordar	-
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*É sempre um prazer ajudar amigos como vocês!*
	Comentário informativo	-
	Solicitar confirmação	-

6. Conclusão

A partir da descrição do ato de fala em estudo, o elogio, e das respectivas atitudes de respostas, foi possível verificar que, embora as culturas brasileira e japonesa

sejam tidas como muito diferentes, seja pelo senso comum, seja pelas teorias do interculturalismo, os padrões de respostas a elogios das duas culturas indicam não apenas diferenças, mas também algumas semelhanças.

Foram particularmente diferentes as situações de posse e personalidade. Na primeira, ficou evidente uma característica relevante da cultura brasileira: a de não ostentar recursos materiais. A atitude predominante de evasão contrastando com a aceitação prevalecente no grupo nipônico evidenciou esse aspecto cultural de maneira clara, consistindo na maior diferença entre todas as quatro situações.

Em relação à personalidade, observou-se a maior variedade de estratégias usadas pelos japoneses para evadir-se e rejeitar esse tipo de elogio, além de terem sido verificadas poucas estratégias de aceitação. Considerando-se que se trata de um elogio direcionado à própria pessoa, ao indivíduo, evidencia-se o coletivismo japoneses como aspecto cultural, pois aceitaram esse elogio com menos estratégias e se evadiram e o rejeitaram com maior variedade de categorias. Já os respondentes brasileiros produziram respostas que utilizaram todos os quatro micro níveis do macro nível *aceitar*, utilizando menos estratégias para se evadir e rejeitar, destacando, por oposição, o individualismo característico dessa cultura.

No tocante aos elogios à aparência física e habilidade, as respostas foram semelhantes em nível macro, diferindo mais perceptivelmente apenas em nível micro. Em relação à aparência, o contraste foi observado em dois níveis micro, *retornar o elogio* e *atribuir o crédito a outrem*, com expressões bem características ("*você também está muito bonita*" e "*são seus olhos*"), que ressaltam o papel do elogio como facilitador das relações sociais e evidenciam os traços de sociabilização e informalidade marcantes na cultura brasileira, classificada como "multiativa".

Por seu turno, a diferença das respostas ao elogio de habilidade também se nota apenas nos níveis micro, mais especificamente nas estratégias de evasão. A estratégia preferida pelos nipônicos, *solicitar confirmação*, pode ensejar a repetição ou reiteração do elogio, na medida em que requer nova manifestação do emissor do elogio. Entre os brasileiros prevaleceram as outras duas *atribuir crédito a outrem/outra coisa* e *comentário informativo*, que ao contrário, tendem a desviar o rumo da conversa para outro foco. Aqui também foram empregadas expressões típicas ("*vocês são muito gentis!*" e "*foi receita da minha mãe*"), que destaca o papel do elogio como mediador das relações.

No processo de aquisição de uma nova língua, é fundamental que o aprendiz busque desenvolver uma nova identidade enquanto falante desse novo idioma. Nesse processo, será importantíssimo conhecer elementos dessa cultura, intrinsecamente ligada ao processo de aprendizado da nova língua.

Nesse sentido foram elaborados quadros esquemáticos, com base nas respostas recebidas, relacionando as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes. Esperamos que esse material, associado com as características culturais descritas, possa contribuir e ser útil no ensino de PL2E.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Marta. 2004. *Elogios*. IN: Revista Palavra – Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco.

Bennett, Milton, J. 1998. *Intercultural communication: A current perspective*. In Milton J. Bennett (ED.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Brown, P. & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge Universal Press.

Carvalho, M. 2013. *O papel do inglês como primeira língua em ensino aprendizagem de português como segunda língua para estrangeiros*. Rio de Janeiro: a autora (PUC-Rio). Cap. 3. Fundamentação teórico-medotológica, pp. 49-54.

Lévi-Strauss, Claude. 2012. *A outra face da Lua: escritos sobre o Japão*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lewis, Richard D. 2014. *Personal Cultural Profiles*. http://www.crossculture.com/services/online-tools. Acesso em 25/10/2014.

Lorenzo-Dus, N. 2001. *Compliment responses among British and Spanish university students: a contrastive study*, Journal of Pragmatics, vol. 33, no. 1, pp. 107-127.

Macedo, Ana Lúcia Vales Domingues. 2010. *Para depois do elogio: um estudo sobre a polidez carioca*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Meyer, R. e Albuquerque, A. Org. 2013. Português para estrangeiros: questões interculturais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural*, pp. 13-34.

Tang, C. & Zhang, G.Q. 2009. *A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers*, Journal of Pragmatics, vol. 41, no. 2, pp. 325-345.

Anexos

Questionário sobre respostas a elogios – Português

Respostas a elogios

Instruções
Solicitamos a gentileza de verificar as 4 situações descritas a seguir e responder ao elogio que foi dirigido a você. Para cada situação, você pode pensar em mais de uma resposta possível. Nestes casos, escreva as diferentes respostas que entender adequadas ao elogio em questão. Muito obrigado por participar da nossa pesquisa!

Perfil: Sexo / Idade / Cidade onde reside	
Situação 1 Você acaba de cortar o cabelo de uma forma diferente do habitual. Logo em seguida, encontra uma amiga na rua e, depois de se cumprimentarem, ela diz: - Esse corte de cabelo fica muito bem em você! Você parece mais jovem!	
Resposta A:	
Resposta B (opcional):	
Resposta C (opcional):	
Resposta D (opcional):	

Situação 2 Você acaba de comprar um relógio novo. Poucos minutos depois, encontra um amigo na rua e, depois de se cumprimentarem, ele diz: - Ainda não tinha visto esse seu relógio! Nossa, que legal!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Situação 3 Você convida um grupo de amigos para jantar na sua casa. No final do jantar, um deles diz: - A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Situação 4

Você ajudou um casal de amigos cuidando do filho deles em sua casa durante um dia inteiro. Ao retornarem para buscá-lo, eles lhe dizem: - Muito obrigado! Você é muito prestativo!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Questionário sobre respostas a elogios – Japonês

褒め言葉のアンケート

インストラクション
次のようにほめられたら、あなたは何と返事しますか。
各シチュエーションには、返事が一つ以上可能です。その場合、てきとうな返事を全て書いてください。よろしく　おねがいします。

プロフィール： 性別 /年齢 / お住まいの町

シチュエーション　1 いつもと違ったヘアカットをしたばかりです。道ばたで女の友達に会って、あいさつしてから、彼女は言います： ―　そのカット似合うわね！もっと若く見えるわよ！	
返事A：	
返事B　（任意）：	
返事C　（任意）：	
返事D　（任意）：	

シチュエーション　2 新しい時計を買いました。すうふん後道ばたで友達に会ってあいさつしてから、友達は言います： ―　その時計初めて見た！すてきだね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

シチュエーション　3 自分の家に、夕食に友達をさそいました。食事の後で、友達は言います： ―　おいしかった！料理が上手ね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

シチュエーション　4 自分の家で、一日中友達の子供のせわをしました。むかえに来た時、友達は言います： ―　ありがとうございました！面倒見のいい人ですね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4601-4616
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4601
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

JOÃO UBALDO, DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL

Edil Silva COSTA[47]
Pérola Cunha BASTOS[48]

RESUMO
"O Auto da Compadecida", "Deus é brasileiro" e "O homem que desafiou o diabo" são filmes, sucessos de público e crítica, que partem de obras literárias com fortes conexões com a cultura popular: a peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro; e o romance *As pelejas de Ojuara,* de Nei Leandro de Castro. Objetiva-se analisar os processos de apropriação e recriação de textos populares pela literatura e as produções recentes do cinema nacional que enfocam a temática predominante da religiosidade popular e dos pactos fáusticos. Tomando como ponto de partida e convergência o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro, atualização/adaptação das narrativas orais populares do tempo em que "Nosso Senhor andava pelo mundo com São Pedro", é feito um estudo comparativo e de tradução intersemiótica dessas obras para discutir as conexões da tradição oral, a literatura e o cinema. Nas três obras, ambientadas no universo nordestino, com suas dificuldades e desigualdades sociais, tanto a figura divina como o diabo são humanizados e convivem muito de perto com os mortais e pecadores. Procura-se mostrar as construções da religiosidade popular e suas representações – quase sempre atravessadas pelo humor mais mundano e pela desacralização dos textos religiosos – e de que modo esse aspecto literário é conservado, atenuado ou ampliado nas traduções audiovisuais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular; cinema; literatura; religiosidade.

A apropriação da cultura popular pela cultura letrada e massiva se configura como um procedimento bastante profícuo ao longo do século XX. Porém, desde o Romantismo, já se evidenciava na literatura a aproximação com textos populares nas tentativas de fundação de uma identidade nacional. A associação do folclore com o nacional é fundamentada na crença de que o popular folclórico seja uma representação do puro, autêntico e homogêneo. Por outro lado, o fato de, tradicionalmente, se entender

[47] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, escosta@uneb.br.
[48] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, perolauneb@gmail.com.

o folclore como anônimo facilita as apropriações e a desconsideração das marcas pessoais que os criadores populares imprimem em seus textos. As produções culturais contemporâneas – que tendem a misturar gêneros, romper fronteiras e ignorar autorias – apresentam um diálogo muito rico no que diz respeito a essa interação com a cultura popular, demonstrando que é cada vez mais inócua a separação dualística popular, não-popular, na teia da criação artística.

Assim como a literatura escrita, nas últimas décadas, três produções do cinema nacional apresentam fortes conexões com a literatura de cordel e as narrativas orais. São filmes cujos roteiros são adaptações de textos literários que por sua vez se apropriam de textos da cultura popular: "O Auto da Compadecida" (2000), "Deus é brasileiro" (2003) e "O homem que desafiou o diabo" (2007). O primeiro filme parte da peça de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida* (1973), embora faça uma colagem de diversas obras do autor; o segundo é inspirado no conto "O santo que não acreditava em Deus" de João Ubaldo Ribeiro, publicado no livro *Já podeis da pátria filhos e outras histórias* (1991). Por último, temos a adaptação do livro *As pelejas de Ojuara:* o homem que desafiou o diabo (2006), de Nei Leandro de Castro. Pretende-se aqui analisar os processos de apropriação e recriação de textos oriundos da tradição oral pela literatura e como cinema nacional nos últimos tempos tem contribuído para fortalecer a inter-relação do oral-escrito-visual.

Até chegar às telas o roteiro adaptado passa por alterações, fruto das interpretações do diretor e dos atores. São, portanto, várias leituras que se sobrepõem. O humor é um traço comum a todas as obras em análise, embora com momentos densos quando colocam a nu a miséria da condição humana e do sujeito dividido entre o bem e o mal. Além de nos fornecer pistas sobre o processo de criação da cultura popular e massiva, o estudo dessas produções culturais favorece a discussão sobre como a cultura de massa, no caso o cinema, pode intermediar o acesso a obras em comunidades de oralidade mista (ZUMTHOR, 1997). Vale ressaltar que os filmes citados são facilmente encontrados em versões piratas à venda nas feiras e camelôs de todos os centros urbanos brasileiros, além de terem sido exibidos na TV. São assim de ampla recepção, podendo tornar-se novas matrizes narrativas da tradição oral, como são os clássicos épicos e contos de fadas para o cordel e os contos populares (FERREIRA, 2003).

Nossa proposta será discutir com o que nos proporciona a literatura comparada, considerando o que sublinha (Carvalhal,2006), "comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura". Este trabalho

discute: contos, romance, uma peça e um filme, ou seja, múltiplas linguagens todas incumbidas de muitos detalhes gregários e intercomunicantes às obras aqui discutidas. Como se já não bastasse, temos ainda que considerar que a "obra literária pode migrar da tradição original em que surgiu para incluir-se em outro contexto cultural" (Carvalhal,2006).

A Tradução intersemiótica nos instrumentaliza, para que neste terreno rico e produtivo de reflexões, possamos nos aproximar, de pelo menos, uma de tantas possíveis reflexões que as obras nos oferecem. Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux (1998) afirmam que o texto (literário ou não) "é um sistema de signos que colaboram com outros signos, musicais, pictóricos, icônicos. E assim se afirma a necessidade de uma análise em que se conjuguem análise textual e semiologia". Portanto, nos debruçamos nesta perspectiva desafiadora, inquietante e rica experiência humanizadora.

A tradução divide-se em: interlingual (que ocorre entre línguas diferentes – a tradução propriamente dita); intralingual (que acontece no âmbito da mesma língua de origem); e, por fim, intersemiótica esta última foi definida por Jakobson em 1959 como um tipo de tradução que "consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura". Para Haroldo de Campos (2006), "toda tradução é uma recriação; forma privilegiada de leitura crítica; o crítico assegura que é impossível uma codificação estética na prática tradutora". E ainda Para Plaza "numa tradução intersemiótica é preciso levar em consideração o contexto histórico-social em que os signos foram produzidos, pois a "arte não se produz no vazio" e "a história, mais do que simples sucessão de estados reais, é parte integrante da realidade humana". Posto assim, a tradução nos dá margem de trabalho reflexivo intenso e largamente profícuo de aprendizagens, principalmente, sobre religiosidade, cultura popular e as querelas que debate a humanidades desde a mais tenra idade de existência.

Nos limites deste texto, iremos nos deter no filme "Deus é brasileiro", abordando o processo de composição da obra e as relações com a linguagem oral, escrita e cinematográfica. Desse modo, propomos uma análise de um conto popular do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", o conto de João Ubaldo Ribeiro "O santo que não acreditava em Deus" e o filme "Deus é brasileiro", de Cacá Diegues.

Religiosidade e cultura popular

A temática religiosa cristã está muito presente na cultura popular e é traduzida de maneira peculiar, seja nas narrativas, nos folguedos e dramas ou nas cantigas. Os textos populares, embora sigam um viés conservador nos costumes e na moral da religião oficial e dominante, corroborando com os discursos hegemônicos, deixam escapar nas brechas do humor as contradições humanas e embaralham a ordem das coisas, podendo fazer do diabo uma vítima da astúcia feminina ou de Jesus um malandro enganador.

Os contos religiosos protagonizados por Jesus e São Pedro poderiam ser classificados como narrativas cômicas, assim como os contos do ciclo do demônio logrado. O diabo nas narrativas populares ou nos folhetos de cordel tem seu caráter maléfico esvaziado, do mesmo modo que as atitudes de Jesus e Pedro provocam o riso e os distanciam da rigidez moral da religião que representam.

As obras *Auto da Compadecida* e *As pelejas de Ojuara* seguem essa mesma linhagem e dão a tônica aos filmes que inspiram. Longe da densidade do Cinema Novo, optam pelo humor debochado, pela facilidade dos estereótipos, por uma estética festiva. O diabo, ridicularizado e derrotado, não assusta aos que enfrentam a fome, a miséria, a violência do cangaço. Os protagonistas, João Grilo, Chicó, Cancão ou Ojuara, adaptados a esse mundo de provações, defendem-se com as armas de que dispõem, sua esperteza e malandragem.

Nos contos religiosos de Jesus e São Pedro pelo mundo, o diabo não aparece e a narrativa é centrada nos dois companheiros de viagem. São contos que tem a mesma estrutura dos contos de Pedro Malasartes, sempre um caminho e uma aventura. No caso de Malasartes, a aventura parece não ter fim nem propósito, além do puro e simples oficio de fazer artes. Para Jesus e São Pedro, a viagem, também sem começo nem fim, tem o propósito da pregação, dos ensinamentos religiosos pelo exemplo. Note-se que os demais apóstolos são esquecidos, raramente havendo alguma referência a eles. Apenas Pedro viaja com Jesus que se disfarça de homem comum para melhor avaliar o comportamento humano, castigando ou recompensando. Nessas narrativas, o mal não está personificado, mas diluído as ações humanas que serão corrigidas. Como veremos adiante, Pedro é a principal vítima, pois ele vai representar o homem em toda sua vulnerabilidade e pequenez que se acentua diante da grandiosidade de seu companheiro divino.

O filme "Deus é brasileiro" e os contos religiosos

"Deus é brasileiro" é uma obra que tem fortes marcas da religiosidade popular. Na tradição oral, os santos também cometem diabruras, a exemplo de São Pedro, nos contos populares do ciclo de "Jesus pelo mundo com São Pedro" já citados. Nessas narrativas, Pedro é um santo malandro que pensa ser esperto e se dá mal, revelando-se na verdade um besta, diante da malandragem de Jesus, este sim, um malandro esperto.

A tradição oral dessacraliza o sagrado, aproximando os santos da vida material. Humanizado, Jesus é um "malandro do bem", que não perde a oportunidade de dar a lição de moral em São Pedro, mas para isso pratica ações bastante duras. Pedro, por sua vez, só pensa em levar vantagem e serve de contraponto, fazendo o público rir de seu castigo por atitudes condenáveis. Suas espertezas, ou melhor, tentativas de esperteza, são sempre logradas pela sabedoria do seu senhor. É o homem que, revelando o que pode haver de mais humano, deixa transparecer toda a sua imperfeição, egoísmo e fraquezas. Na medida em que é penalizado, nos ensina as regras da "boa conduta".

Aqui, colocado frente a frente com o esperto, está o pseudo-malandro (no fundo, um besta) a ensinar que a esperteza deve ser bem usada (do contrário, volta-se contra seu agente) e que, na malandragem, também há uma hierarquia: sempre pode haver um malandro mais esperto que outro. São Pedro muitas vezes é confundido com Pedro Malasartes e na tradição oral pertence a um ciclo de contos que oscila entre o religioso, o exemplo e o humor.

São Pedro guarda semelhanças com o João Grilo do *Auto da Compadecida.* Já tão popular no cordel como Cancão de Fogo, João Grilo é o malandro amarelo. Passando pela literatura dramática de Ariano Suassuna, depois do sucesso no teatro e na televisão, também é transposto para a tela grande. O texto de Suassuna se aproveita da religiosidade popular e até justifica com isso as ações do personagem, colocado com vítima do sistema: a malandragem do pobre é questão de sobrevivência.

Seguido a trilha das histórias populares, João Ubaldo Ribeiro escreve o conto "O santo que não acreditava em Deus", recriando as narrativas de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Essas narrativas ganharam uma atualização/adaptação para o cinema no filme de Cacá Diegues, "Deus é brasileiro" (2003). No filme, Taoca é um malandro-besta-preguiçoso endividado que tenta se aproveitar da situação quando encontra Deus e segue com ele em viagem, à procura de Quinca das Mulas, um "santo" que deveria substituí-lo durante suas merecidas férias.

Nessa trama cinematográfica, o malandro bem que tenta, mas não consegue tirar proveito da situação para saldar suas dívidas com o agiota. No entanto, alcança um final feliz ao lado de Madá, a mulher-tentação, que segue viagem com eles. A indiferença de Deus frente ao drama pessoal de Taoca lembra muito a relação dos personagens centrais nos contos de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Vejamos um exemplo do conto popular.

As narrativas orais e a dessacralização do sagrado

Na tradição oral da Bahia, assim como em outras regiões do Brasil, estão registrados contos populares de temática religiosa. Essas narrativas estão difundidas por todo o mundo cristão, mas no Brasil São Pedro é o principal antagonista, compondo um conjunto de narrativas do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro". O texto a seguir ilustra essas narrativas:

São Pedro, Jesus e o jogo de cartas[49]

> *Ela é de Pedro e Jesus que só andava pelo meio do mundo, né? Aí, conde foi um dia, saíram. Aí Pedro gostava de jogo e Jesus não gostava. Aí Jesus ia passando, era Pedro na frente, Jesus atrás, né? Quando chegou assim, tinha a casa de jogo, um barzinho assim, né, a casa de jogo. Aí Pedro disse:*
>
> *- Jesus, vamos ficar aqui?*
>
> *Aí Jesus disse:*
>
> *- Não, Pedro, nós vai embora!*
>
> *Aí Pedro:*
>
> *- Não, Jesus, vamos ficar pela aqui!*
>
> *Aí Jesus sabe de tudo, né, entende tudo. Ele viu que não dava certo aquilo ali, mas disse:*
>
> *- Nós vamos ficar!*
>
> *Aí pegaram, botaram uma esteira assim de junto da porta, aí deitaram todos dois, ficaram deitados. Jesus não gosta dessas coisas, deitou pro lado da parede — Jesus. E Pedro deitado na esteira! Jesus não gosta dessas coisa e Pedro gosta. Aí*

[49] Narrado por Maria da Conceição Lago Reis (Ceça). Jacobina, 05.01.92. Recolhido por Cely dos Santos Vianna e Edil Silva Costa e publicado em: COSTA, Edil Silva. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.

ficaram os dois deitadim. Jesus tá oiando pro jogo e os cara tava danado ganhando. Quando Jesus tava oiando, aí os cara que tava ganhando começou perder. Aí disse:

- Peraí, rapaz! Foi depois que esses cara chegou aqui que nós começemo perder.

Aí pegou Pedro, mas deu uma surra ni Pedro!... Aí Pedro ficou quietim. Aí, depois apanhou, balançou Jesus:

- Jesus, ói Jesus, tu passe pra frente que eu passo pra trás.

Aí Pedro passou pra trás, Jesus passou pra frente, tornou se embrulhar, se embrulharam, essas coisa... Aí os cara começou ganhar, depois começou perder. Disse:

- Peraí, rapaz, nós batemo o da frente, agora nós vamos bater o de detrás!

Pegou Pedro de novo, cacetou Pedro. Mas apanhou! Aí Pedro oiou assim, disse:

- Jesus, ói Jesus, vumbora embora, vumbora embora, que aqui não tá dando certo mais pra nós dois não, viu?

Aí se mandaram, eles dois.

Como se pode observar no conto narrado por Dona Ceça, São Pedro é um sujeito mundano que gosta de jogo e prefere frequentar ambientes onde há diversão, bares e casas de jogos. O comportamento inadequado do "santo" tem resposta na aceitação silenciosa de Jesus que dá demonstração de sabedoria e aproveita a oportunidade para doutrinar, ainda que pelo castigo. Nos contos do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", Pedro é o contraponto de Jesus, um pecador, muitas vezes tentando ludibriar Deus e sendo ridicularizado, castigado por isso. Nota-se na narrativa acima a adaptação do conto, tanto nas marcas regionais da linguagem quanto nos elementos temáticos característicos da cultura local como o "barzinho" e a acomodação na esteira. A narradora destaca a onisciência de Deus ao dizer que Jesus sabe tudo, entende tudo e toma as decisões sem argumentar. Por outro lado, Pedro tem um comportamento infantilizado, propõe a troca de lugar com Jesus para escapar da surra e termina apanhando duas vezes. O conto deixa ainda transparecer a ideia de que o jogo é algo pecaminoso e o ambiente onde acontece é mal frequentado, por pessoas violentas e sem escrúpulos. Portanto, lugar para ser evitado, como disse Jesus no primeiro momento da narrativa. Ao final, essa lição é aprendida e eles seguem viagem, Jesus ileso e Pedro duplamente castigado.

A indiferença de Jesus em relação às necessidades ou vontades de Pedro é uma constante nessas narrativas, algo muito semelhante ao que é retratado no conto de João Ubaldo Ribeiro e no filme "Deus é brasileiro".

João Ubaldo Ribeiro, pescador de causos

O conto "O santo que não acreditava em Deus", como outros textos de João Ubaldo é uma narrativa que carrega todo colorido da linguagem popular. Narrado em primeira pessoa, o conto traz as marcas da fala do povo da Ilha de Itaparica, Recôncavo da Bahia e das suas formas de narrar. A dinâmica da narração, o vai-e-vem, o suspense como quem joga a isca e fica esperando a reação do outro, tudo isso prende a atenção do ouvinte e dá sabor ao texto. É uma história de pescador com o movimento, o exagero e a credulidade desse tipo de narrativa. Como um causo de pescador, exige predisposição do ouvinte para aceitar a "verdade" da história. O sujeito inicia o causo demonstrando um vasto conhecimento a respeito de peixes e da vida local que mais parece "conversa fiada":

> É engraçado que eu entenda tanto de peixe e quase não pegue, mas entendo. Os peixes miúdos de moqueca são: o carapicu, o garapau, o chicharro e a sardinha. Entremeados, podemos ferrar o baiacu e o barriga-me-dói, o qual o primeiro é venenoso e o segundo causa bostas soltas e cólicas. De uma ponte igual a essa, que já foi bastante melhor, podemos esperar também peixes de mais de palmo, porém menos de dois, que por aqui passam, dependendo do que diz o rei dos peixes, dependendo de uma coisa e outra. Um budião, um cabeçudo, um frade, um barbeiro. Pode ser um robalo ou uma agulha ou ainda uma moreia, isto dificilmente (p. 127).

Aparentemente sem propósito, o longo trecho inicial situa o leitor no universo pesqueiro. Ao contrário dos causos que tradicionalmente costumam narrar pescarias bem sucedidas, de peixes enormes ou em grande quantidade, este conto narra o fracasso da pesca, porém um encontro inesperado que compensa em muito a extravagância da história. Numa discreta alusão ao "pescador de homens", o tão popular santo fundador da Igreja, nosso pescador encontra Deus. O narrador oscila entre a primeira pessoa do singular e o plural majestático, imprimindo um tom quase pedante a certos trechos:

> Mas temos uma vazante despreocupada, vem aí setembro com suas arraias no céu e, com esses dois punhados de camarão miúdo que Sete Ratos me deu, eu amarro a canoa nos restos da torre de petróleo e solto a linha pelos bordos [...]. Temos uma carteira quase cheia de cigarros; uma moringa, fresca, fresca; meia quartinha de batida de limão; estamos sem cueca, a água, se não

> fosse a correnteza da vazante, era mesmo um espelho; não falta nada e então botamos o chapéu um pouco em cima do nariz, ajeitamos o corpo na popa, enrolamos a linha no tornozelo e quedamos, pensando na vida (p. 128).

O quadro que o sujeito descreve é um delicioso retrato de um preguiçoso que ao invés da rede tem a canoa para o leve flutuar. O fracasso da pescaria não o apoquenta, pois o sucesso depende de mais esforço que o sujeito não se mostra disposto a fazer:

> [...] podemos abrir essa quartinha, retirar o anzol da água, verificar se vale a pena remar até o pesqueiro de Paparrão nesta soalheira, pensar que pressa é essa que o mundo não vai acabar, e ficar mamando na quartinha, viva a fruta limão, que é curativa (p. 129).

É nesse interregno, quando o leitor/ouvinte já tem uma ideia bem clara de quem é o narrador e de sua condição no mundo, que Deus aparece. O narrador de um conto oral assume a voz de todos os personagens e empresta sua linguagem e seu dialeto a todos eles, embora assumindo tons de voz diferentes para cada um. Dessa mesma forma, o pescador do conto de João Ubaldo coloca na boca de Deus o vocabulário do homem da Ilha. O trata com intimidade e até um certo abuso de confiança, aspecto não raro em classes populares:

> Eu fiz: quá-quá-quá, não está vendo tu que temos somente carrapatos? Carrapato, carrapato, disse eu, está vendo a cara do besta? Ele, porém, se retou.
> – Não se abra, não – disse ele – que eu mando o peixe lhe dar porrada.
> – Porrada dada, porrada respostada – disse eu. (p. 131)

Deus é um ser arrogante, prepotente, sem paciência para com os outros, até mesmo violento e que não admite ser contrariado. Sua teimosia fica ainda mais visível no seu encontro com Quinca das Mulas. Como nos contos de Jesus pelo mundo com São Pedro, Deus é humanizado, come, bebe, vai ao bordel. Com suas criaturas, faz uma "farra lindíssima". Ele "sabia mais sambas de roda que qualquer pessoa". A camaradagem só é quebrada quando é feito o convite que deixa Quinca furioso. Vão aos berros e aos tapas madrugada a dentro:

> Eu, que fiquei sentado longe, só ouvia os gritos, meio dispersados pelo vento.
> – Você tem que ser santo, seu desgraçado! – gritava Deus.

> – Faz-se de besta! – dizia Quinca.
> E só quebrando porrada, pelo barulho, e eu achando que, se Deus não ganhasse na conversa, pelo menos ganhava na porrada, eu já conhecia. (p. 138)

A intolerância de Deus encontrou par em seu "santo". Apesar da ira divina se manifestar por diversas vezes, a simpatia e o carinho para com os homens reaparece ao final do texto:

> (...) estamos Deus e eu navegando de volta para Itaparica, nenhum dos dois falando nada, ele porque fracassou na missão e eu porque não gosto de ver um amigo derrotado. Mas, na hora que nós vamos passando pelas encostas do Forte, quase nos esquecendo da vida pela beleza, ele me olhou com grande simpatia e disse: fracasso nada, rapaz. Não falei nada, disse eu. Mas sentiu, disse ele. Se incomode não, disse ele, nem toda pesca rende peixes. (p. 138)

Esse trecho evoca a concepção paradisíaca dos trópicos, cuja beleza enche Deus de orgulho por sua criação ao passo que revela a sensibilidade do pescador. A onisciência divina, sua capacidade de auscultar os sentimentos dos homens, desarma o outro, mas também deixa transparecer cumplicidade e amizade. Tudo leva a crer que Deus está mais perto dos homens do que parece e menos perto do que gostaria. A frase final, uma máxima de sabedoria (*Nem toda pesca rende peixes*), nos remete novamente ao início do conto e ao texto bíblico, do pescador de homens[50]. Diante do homem que "pescou" Deus, os ouvintes não podem contestar o causo.

Religiosidade popular e malandragem

Os heróis malandros são caracterizados pela maleabilidade e facilidade de romper com as normas comuns de conduta social, criando eles suas próprias normas. Malandragem é maleabilidade, é jogo[51]. O malandro não dá crédito ao código social vigente e só respeita o novo código inaugurado por ele mesmo. Ele cria o jogo, inventa

[50] Citação de Mateus: "E Jesus, andando junto ao mar da Galiléia, viu a dois irmãos, Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão, os quais lançavam as redes ao mar, porque eram pescadores;
E disse-lhes: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens." (Mateus 4:18,19)
[51] Para um estudo mais detalhado sobre o tema, ver COSTA, Edil Silva. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.

regras e, por isso, sabe bem jogar. Com sua maleabilidade, o malandro pode mudar as regras do jogo já existentes, sempre a seu favor. Claro está que, para agir nas margens, o herói tem que conhecer por dentro (e muito bem) o código dominante, pois é por dentro que ele vai minando-o, muitas vezes fingindo obedecê-lo.

Com sua rebeldia, delineia um novo estatuto, e um novo pacto se estabelece. Esse é um traço compartilhado por personagens de contos, romances, histórias em quadrinhos, filmes, textos orais, continuadores de uma tradição que reforçam discursos ora velados, ora explícitos, o texto da malandragem na cultura brasileira. Muitas vezes, tais discursos são o reflexo de uma visão estereotipada e exterior. Encobertos pelo verniz da cordialidade, estão o preconceito e a visão interessada em desqualificar.

É o que vemos tanto na narrativa oral quanto no conto escrito e no filme. O Deus brasileiro é também um malandro e, como nos contos, não admite contestação. Seu poder é absoluto. Na maior parte das vezes, o malandro é pobre ou está em uma situação de desigualdade. Herói solitário, só conta com sua esperteza para sobreviver. Assim é Taoca. Nos contos populares, o melhor representante desse tipo é Pedro Malasartes. Muitos dos contos com esse personagem são divididos em episódios, ações encadeadas que dão a entender da continuidade de suas aventuras. O herói é um viajante e sua história é o caminho, cheio de peripécias. Sem qualquer objetivo específico aparente, a não ser o lúdico, Malasartes é o malandro que parece só querer afirmar seu caráter picaresco. Seus ingredientes são o humor, a obscenidade, a falta de limites e até mesmo a crueldade.

Os valores que perpassam tais contos são, todavia, os valores culturais das comunidades narrativas que os transmitem. Os narradores desses contos podem confundir Pedro Malasartes com Bocage – protagonista de anedotas picantes ou pornográficas –, Camões ou São Pedro. Certas atitudes demonstram que a crueldade ou a malícia, e também a sensualidade e amoralidade, estão presentes nas camadas populares, refutando, assim, a tese de "povo ingênuo", vítima da sociedade injusta.

De modo geral, Pedro Malasarte e João Preguiçoso são tipos caracterizados como sujeitos do mundo rural, não só porque tais narrativas são encontradas em maior número e com mais vitalidade quanto mais afastados dos centros urbanos, mas por causa do preconceito em relação a essas populações, em grande parte, pobres e analfabetas. O malandro urbano costuma ser mais elegante, de fino trato, sabe se comportar no meio chique e até passa por um deles, sem precisar parecer submisso, como faz Pedro Malasartes. O Taoca do filme está entre um e outro, é um tipo

suburbano. Um homem ainda jovem, da zona urbana do interior do Brasil, que consome a cultura de massa, mas também está inserido na cultura tradicional. Na tradição oral, os maus exemplos são vistos com mais abundância nos contos faceciosos. Pode-se considerá-los contos de exemplo às avessas ou contos de maus exemplos. É curioso como é maior a solidão do herói malandro. Suas regras e seus pactos são individualistas, ele pactua por ele e consigo mesmo. São viajantes solitários. Sua inconstância e maleabilidade são expressas no ato de viajar. No filme, a viagem e a solidão acabam com o retorno de Deus e o encontro definitivo com Madá que parece ser o porto seguro no qual Taoca vai atracar, como veremos.

Como o herói picaresco Lazarilho de Tormes, que nasce dentro do rio, o homem deitado na rede fica suspenso no ar, como que flutuando, e embalado por um ritmo lento, convidativo ao sono. Nas crônicas, mapas e pinturas do cotidiano no Brasil Colônia, são muitas as citações do modo de dormir nativo adotado pelos que aqui chegaram. Hábito que vai ser comum na região Nordeste, sendo associado ao estereótipo do nosso *modus vivendi*.

No conto de João Ubaldo, Deus, cansado do trabalho de cuidar de sua criação, quer tirar férias e procura, na feira de Maragogipe, um santo que o substitua temporariamente. Observamos um traço de humanização de Deus. Assim, observa-se a feira como, também, um momento de encontro, partilha e solução de questões do cotidiano. A tradição da feira como lugar de comércio, encontro e diversão se repete até os dias de hoje em qualquer lugar do Brasil.

Os tipos de heróis malandros estruturam-se em torno de dois núcleos temáticos correlacionados: a preguiça e a malandragem. O ponto de convergência dos dois é o trabalho. Ambos, ao assumirem a liberdade do seu próprio ritmo, rompem com a norma social, provocam um deslocamento. Eles têm a rede, a canoa ou a estrada. Oscilação, errância. Lembro que no conto de João Ubaldo, o pescador se embala no balanço do barco e deixa a vida em suspenso. Taoca é um malandro, mas ao mesmo tempo um preguiçoso e um besta. Sua conduta é redimida e sua vida reencaminhada pelo amor de Madá.

O malandro que acreditou em Deus

No filme “Deus é brasileiro”, não só há o exemplo, mas a facécia, o

encantamento e o final feliz. É também uma comédia romântica. Madá, personagem de Paloma Duarte, é o vértice de um triângulo amoroso que tem Deus (Antônio Fagundes) e Taoca (Wagner Moura) nas outras pontas. Vale ressaltar a colaboração de João Ubaldo no roteiro no filme, também assinado por Cacá Diegues, João Emanuel Carneiro e Renata de Almeida Magalhães.

Além disso, Cacá Diegues, ao transpor a atmosfera do conto para o filme, recupera a narrativa de viagem, dando ênfase a esse aspecto da narrativa. Embora no texto de João Ubaldo se entreveja o deslocamento, pois os personagens saem de Itaparica para a feira de Maragogipe passando por vários lugares, encontros e desencontros, até chegarem a Quinca, o espaço é bem mais limitado que no filme. Em "Deus é brasileiro", o cenário é amplo e o número de personagens que eles encontram no caminho também. A viajem no conto é localizada na Bahia, mas o filme amplia esse espaço expandindo também os horizontes culturais da narrativa.

Diegues revisita o clássico "Bye bye, Brasil", desta vez passando por belas paisagens de Alagoas, Tocantins e Pernambuco. Faz uma espécie de homenagem ao povo brasileiro, mostrando o Brasil em suas paisagens geográficas e culturais. Deus, sendo brasileiro e estando entre nós, adota a malandragem como forma de sobrevivência até mesmo "fazendo mágica" como artista de rua para conseguir dinheiro.

Ele se mantém indiferente aos apelos de ajuda de Taoca ao ponto de ficar surdo e ouvir música enquanto o outro se põe a lamuriar. A indiferença e impaciência do "Professor" são suavizadas quando eles encontram Madá, uma jovem que demonstra um enorme desejo de liberdade, ainda que seja pecando, contraditoriamente. Como os pequenos delitos divinos são justificados pelos fins a serem alcançados, acentua-se a humanização de Deus.

Hugo Carvana faz um pequeno papel, mas sua aparição pode nos remeter sutilmente ao texto da malandragem no cinema. O ator que imortalizou o tipo malandro em filmes como "Vai trabalhar, vagabundo!" vive um matador de aluguel míope e desempregado que espera ainda ser requisitado para um "trabalho". Com a visão comprometida e a mira de pouca confiança, é um personagem extremamente dramático por sua inusitada condição. Sente-se só e inútil, perdido, pois nada mais sabe fazer.

Nessa breve aparição, como outras não menos rápidas, o louco, o menino de rua, a família que vende os filhos na favela de Brasília Teimosa no Recife, o estelionatário, o marido traído, um desfile de tipos populares revela a pequenez da condição humana.

E Deus, rabugento, arrogante, resmunga, esbraveja, condena. Mas Ele é também vaidoso a ponto de dar todo o dinheiro a um pastor protestante que o elogia fervorosamente em um casamento na roça para desespero de Taoca, muito mais preocupado com os roncos de sua barriga que com a condenação da alma.

Assim como no conto, Quinca das Mulas teima em não aceitar o encargo e Deus retorna sem convencer o santo a substituí-lo, não sem antes fazer um bom escarcéu. Mas se Deus não consegue tirar suas férias nas estrelas, como era seu intuito inicial, termina fazendo turismo mesmo é no Brasil, entre as belas paisagens do sertão ao litoral. E o diretor nos leva nessa deliciosa viagem. Em entrevistas de divulgação do filme, Diegues diz que escolheu o Jalapão por ser uma paisagem ainda pouco conhecida e assim procedeu na escolha das outras locações. Evitou o Norte do país já retratado em "Bye, Bye Brasil". Para conseguir o encantamento do primeiro olhar buscou cenários mais "virgens". Ao final das contas, a vinda de Deus à terra não foi em vão, pois além de ter suas férias terrenas, as vidas de Taoca e Madá são reconduzidas. Após da "morte e ressurreição" de Madá, e da revelação do herói no anti-herói Taoca, o casal fica finalmente junto. Na última cena, eles flutuam na canoa a deriva, à luz da lua, imagem de paz na superfície tranquila e límpida da água que simboliza não só o amor, mas a fertilidade. Os peixes que nadam sob a canoa, símbolo cristão, indica a fartura do pescador, sua recompensa. Paz, amor e final feliz.

Como toda travessia, a viagem de Deus, Taoca e Madá implica transformação. O homem que inicia a viagem não é o mesmo que a termina. Somente Ele, o inominável, o imutável, Aquele que está acima de todas as coisas, parece permanecer o mesmo. Isso nos indica que: ou sua indiferença para com os homens é apenas aparente ou a viagem também serviu como travessia para Deus. Uma maneira de se reaproximar dos homens e ensiná-los a viver como no tempo em que Ele andava pelo mundo.

Como bem coloca Iuri Lotman (1996, p. 104) em relação ao *Hamlet*, hoje o texto de Shakespeare é também o conjunto de suas montagens, que vai somando novas leituras e interpretações. Do mesmo modo, os filmes em questão, além de popularizarem a obra literária, acrescentam ao texto escrito uma leitura audiovisual que vai suscitar novas leituras. Além disso, podem despertar o desejo de leitura do texto escrito e a prova disso é que, em geral, o lançamento de um filme que se pretende sucesso de bilheteria é feito paralelamente ao livro que o inspirou. Por último, a narrativa audiovisual poderá ser mais uma matriz a partir da qual a narrativa oral pode

se desenrolar, fomentando a circulação de matrizes narrativas, as transformando e fortalecendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, Doralice. F. Xavier & Albán, Maria del Rosário Suarez. 2001. *Contos populares brasileiros:* Bahia. Recife: Joaquim Nabuco, Massangana.

Bernd, Zilá. Inscrição do oral e do popular na tradição literária brasileira. In: Bernd, Zilá & Migozzi, Jacques (Orgs.). 1999. *Fronteiras do literário:* literatura oral e popular Brasil/França. Porto Alegre: UFRGS.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: Campos, Haroldo de. 2006. *Metalinguagem e outras metas*: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

Canclini, Nestor Garcia. 2003. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

Carvalhal, Tânia Franco. 2006. *Literatura comparada.* 4. ed. São Paulo: Ática.

Cascudo, Luís da Câmara. 1984. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp.

Castro, Nei Leandro de. 2006. *As Pelejas De Ojuara*: o homem que desafiou o diabo. São Paulo: Arx.

Damatta, Roberto. 1997. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco.

Ferreira, Jerusa Pires. 2003. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Hall, Stuart. 2003. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In:____. Metalinguagem e outras metas: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Lotman, Iuri. M. 1996. *La Semiosfera I*; semiótica de la cultura e del texto. Madrid: Cátedra.

Machado, Álvaro Manuel; Pageaux, Daniel-Henri. 1988. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Portugal: Edições 70.

Ong, Walter. 1998. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus.

Plaza, Julio. 2001. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Ribeiro, João Ubaldo. O santo que não acreditava em deus. In: Ribeiro, João Ubaldo. 1991. *Já podeis da pátria filhos e outras histórias*. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Santos, Idelette Muzart Fonseca dos. 1993. Pícaros e malandros no cordel: uma galeria de tipos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa,* n.9. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p.121-36.

Suassuna, Ariano. 1973. *Auto da Compadecida.* Rio de Janeiro: Agir Editora.

Xidieh, Oswaldo Elias. 1993. *Narrativas populares*: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia.

Zumthor, Paul. 1997. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec.

Filmografia

O Auto Da Compadecida
Direção: Guel Arraes, Columbia Pictures Do Brasil, 2000.
Deus É Brasileiro
Direção: Cacá Diegues, Columbia Tristar Filmes Do Brasil, 2003.
O Homem Que Desafiou O Diabo.
Direção: Moacyr Góes. Produção: Lucy E Luiz Carlos Barreto, Globo Filmes, 2007.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4617-4632
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4617
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DISCURSO, LETRAMENTO E PROFICIÊNCIA EM REGIMES DE (IN)VISIBILIDADES: LINGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL E ESTRANGEIRA

Maraisa Daiana da SILVA[1] (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
maraisa.d.silva@gmail.com
Talita Dias TOMÉ[2] (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
talitadtome@gmail.com
Ismara Eliane Vidal de Souza TASSO[3] (Universidade Estadual de Maringá – UEM)
ievstasso@gmail.com

RESUMO
A partir do conceito de biopolítica trazido por Foucault e subsidiado pelo escopo teórico da Análise do Discurso franco-brasileira e da Linguística, propõe-se, neste trabalho, avaliar a produção cinematográfica francesa sob o status de vanguarda na abordagem do tema da transexualidade infantil feminina no filme *Tomboy*, de Céline Sciamma e *Ma vie en rose*, de Alain Berliner. A opção pela materialidade fílmica como objeto de investigação está fundamentada na ausência deste componente curricular na grade do curso de Letras, habilitação português-francês, e, dessa forma, inexistente na formação do professor, além da condição singular de ser o cinema uma mídia de excelência para além do entretenimento, um dispositivo de congregação entre saberes "tecnocientíficos" (LUZ, 2007), discursivos e político-culturais para o dizer da sociedade sobre o corpo e a sexualidade. Trata-se de uma arte capaz de se articular com diferentes temas, dentre os quais a sexualidade e, sobretudo, de tratamento e abordagem pela literatura, na qual a palavra é o elemento central. O cinema apresenta uma narrativa que abarca outras possibilidades artísticas, seja pelo figurino, pela cenografia, pela fotografia e por meio do diálogo entre a imagem e o mundo extra fílmico. Conjunto que favorece, na prática de sala de aula do ensino médio, para o componente curricular "língua portuguesa", estabelecer relações entre língua, cultura, arte e história sob o viés dos temas transversais propostos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Transexualidade infantil; dispositivo; corpo; biopolítica.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Contrariamente às teorias que, durante muito tempo, pregaram (e pregam) sobre a repressão do sexo e sexualidade, o presente trabalho buscou, fundamentado nos recursos cinematográficos, analisar a produção cinematográfica como um espaço de manifestação crítica sobre as questões de diferentes ordens, dentre as quais a transexualidade.

Temática que demanda condutas éticas e educativas na sociedade contemporânea, especialmente, no que tange ao que se denomina transtorno de identidade de gênero na infância. Inquietação esta que nos mobiliza a buscar, pela cinematografia, alternativa para tratar a questão na escola, já que a atualidade do tema e emergência requer sabedoria de conduta por parte dos professores no contexto de sala de aula. Com esse propósito, a primeira pergunta para qual buscou-se resposta é: quais saberes o corpo transexual infantil pode re(criar) na sociedade brasileira?

No Brasil, durante muito tempo, a produção cinematográfica apresentou o homossexual na sua imagem estereotipada – conhecido como *gay-clown* – aquele que tinha como função fazer a plateia rir, vestindo roupas mirabolantes, passando uma imagem de falsidade e até mesmo, sendo apresentado como marginal. Somente a partir dos anos 90 que essa temática conquista uma imagem mais tolerante, menos estereotipada (NAZÁRIO, 2010).

Na visão De Carli (2009), o jogo de olhares entre o espectador e as imagens em movimento adquirem vida através do olhar. Essas imagens, pela tecnologia cinematográfica; para além do entretenimento e diversão, sensibilizam, emocionam e provocam insegurança pelo que é diverso. Agregam-se a essas imagens depoimentos, metáforas, alegorias, documentos. Os quais favorecem a criação de condições de possibilidade à construção da realidade social. E meio à realidade inquirida pela imagem, está o corpo e seus desdobramentos como: juventude, beleza, erotismo, sexualidade, entre outros. Elementos constitutivos da natureza humana que, desde as grandes guerras, tem sido o âmago de questões existenciais.

Para Araujo e Chauvel (2012, p. 298), o "filme é um produto popular e bastante consumido na sociedade contemporânea". Afirmação que pode ser comprovada em condições como a de muitas produções cinematográficas que, em poucas semanas, levam milhares de pessoas às salas de cinema do mundo todo. Ainda que as produções norte-americanas sejam as campeãs de bilheteria e preferência, o público tem se tornado adepto de outros estilos e origens cinematográficas. Dentre essas novas preferências aparece a França, que "é o terceiro país em produção cinematográfica e o segundo em distribuição de filmes em nível mundial. Nos últimos anos, as produções francesas têm crescido em popularidade junto ao público estrangeiro, inclusive o brasileiro" (ARAUJO E CHOVEL, 2012, p. 298).

> Filmes são, de um lado, produtos culturais e, portanto, enraizados em realidades, tradições, "redes de significados" (GEERTZ, 1973)

> eminentemente locais. Por outro lado, eles contribuem para a "homogeneização generalizada de gostos e preferências" de que fala Levitt (1990). A internacionalização do cinema é, hoje, uma realidade (Castells, 1999; Nelmes, 1999), pois com a globalização, filmes são assistidos por milhões de espectadores em todo o mundo.
>
> [...] Araujo e Chauvel (2007) observam que a França é o país europeu que mais se destaca na política de produção e promoção do produto filme. O Estado francês fomenta a produção cinematográfica por meio de regulamentação, subsídios, incentivo à produção e exportação, ajuda a distribuidores e exibidores realizando parcerias internacionais de produção e premiações (Araujo e Chauvel, 2007; Jameson, 2001; Vakaloulis, 2001). A ideia é a de apoiar o cinema francês e promover a diversidade cultural, incentivando a produção e a difusão de filmes de diversas nacionalidades, que se tornam co-produções francesas (Boudier, 2004) (ARAUJO e CHOVEL, 2012, p. 299).

Por mais que, ao longo de sua história, o homem tenha aprofundado cada vez mais seus horizontes quanto à busca por compreender o universo simbólico e os modos de representar esse entendimento no campo das artes, em especial àquele que se estabelece em produções artísticas cinematográficas, é possível notar que as produções cinematográficas brasileiras ainda deixam muito a desejar no que se refere ao cinema da diversidade.

As produções cinematográficas colocam em cena (e também em jogo) domínios de saber e exercícios do poder relacionados com uma época e com um lugar, inscrevendo os sujeitos representados nesse espaço fílmico em lugares, entrelugares ou lugares à margem, especialmente, ao se referir ao pertencimento identitário, alimentado por regimes de verdade.

Nesses termos, a união desses vários elementos constitui a cinematografia em forma de uma engrenagem discursiva sobre a qual nos detivemos neste capítulo. Dada a emergência que a temática transexualidade infantil apresenta no Brasil, especialmente pelas instituições: escolar, jurídica e familiar, o objetivo das reflexões teórico-analíticas apresentadas busca, inicialmente, descrever o modo como essa temática é discursivizada em duas materialidades fílmicas no cinema francês: *Ma vie em rose* (1997) e *Tomboy* (2011).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LÍNGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL

O português está entre as dez línguas mais faladas no mundo. De acordo com Albuquerque e Esperança (2010, p. 4), com cerca de 205 milhões de falantes, "a língua portuguesa tem uma dimensão bastante considerável no panorama linguístico mundial", em função de ser (a) segunda língua românica, (b) terceira língua europeia, (c) quarta língua mais falada como LA, (d) quinta com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e (e) sexta língua mundial".

Embora não seja o foco do nosso trabalho, discutiremos de maneira breve, sobre o ensino de português como língua adicional, baseadas na necessidade de preparação e formação do professor que está inserido em um contexto pluricultural e que precisa estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social.

Quando uma criança está aprendendo uma língua adicional outros fatores além dos linguísticos devem ser levados em consideração, como por exemplo, o contexto sócio cultural no qual ela está inserida e de onde ela veio.

> Desde Hymes (1972) que a dimensão linguística no ensino de LE não é concebida como o único aspecto a ser abordado e nem mesmo ensinado isoladamente como se fosse possível separar as formas linguísticas de seu uso. Tal concepção foi precursora do movimento comunicativo no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), ou seja, não significa desconsiderar a "forma" em detrimento do "uso" quer seja em uma dimensão linguístico-discursiva quer seja sócio-cultural. (ROTTAVA, 2013. p 4).

Bruner (1986 apud MARCHIORI, 2010), em sua obra *Mentes reis, mundos possíveis*, discorre sobre a importância de refletirmos sobre um indivíduo que se constitui em uma cultura e "narra de acordo com a realidade em que vive e que também ajuda a reconstruir em relação dialética" (MARCHIORI, 2010, p. 17).

> Como Bruner (1986) explicou, a linguagem é o melhor meio de educar, uma linguagem que é sempre carregada de valor e que representa a forma de ensinar adotada. Assim, uma educação pluricultural/internacional em língua adicional, que, embora mantenha uma língua como meio principal de comunicação e aprendizagem na comunidade escolar, vise a heteroglossia, não a monoglossia, teria o poder de desenvolver o potencial de comunicação de uma comunidade de alunos em uma língua global, enquanto forma cidadãos capacitados para comunicar-se com diversas comunidades promovendo a paz e a consciência pluricultural. (MARCHIORI, 2010, p. 18).

António Nóvoa e Ángel Perez Gomes (*apud* COSTA 2013) afirmam que a formação do professor parte de onde ele está, e não do contrário. Trata-se da ideia de que a formação, seja ela inicial ou continuada, segue uma lógica da racionalidade técnica - modelo orientado pela racionalidade prática que "vê nos problemas situações problemáticas únicas e que muitas vezes não se enquadram no que a teoria e a técnica podem prever (Pérez, Gómes, 1995). Uma visão da formação de professores que vê nas práticas sociais as oportunidades constantes de formação" (COSTA, 2013, p. 17)

É preciso adquirir meios, métodos, técnicas e conhecimentos para ministrar aulas de português para falantes de outras línguas que estão inseridos em um contexto cultural mais avançado que o brasileiro, por isso a necessidade de formação do professor. E no Brasil, com base no que foi observado enquanto período de pesquisa, há uma falta de professores com experiência para lidar com a diversidade, seja ela cultural, no campo da sexualidade, do gênero, das raças, religiões, enfim, trata-se de uma necessidade de formação emergencial de professores capacitados para lidarem com as diferenças.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A SEXUALIDADE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental a serem implantadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, fundamentadas em uma visão neoliberal da educação. Na visão de Braga (2006), a versão atual dos PCN's é constituída por dez volumes, estabelecidos para as quatro séries finais do ensino fundamental:

> a) documento introdutório; b) documentos que abordam a forma de tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física; c) documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual apresenta e justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática — os chamados Temas Transversais; d) documentos referentes a esses temas, a saber: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Segundo a análise dos PCN's, foram estabelecidos critérios para definição e escolha dos Temas Transversais:

> URGÊNCIA SOCIAL. Este critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
>
> ABRANGÊNCIA NACIONAL. Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais e mesmo as escolas, acrescentem outros temas considerados relevantes para suas realidades específicas.
>
> POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. Este critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.
>
> FAVORECER A COMPREENSÃO DA REALIDADE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL. A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão mais ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1996 *apud* BRAGA, 2006, p. 2).

Braga (2006, p. 4) discorre sobre a escolha desses critérios de definição dos Temas Transversais:

> Num contexto desses, evidentemente, questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual; é como se as crianças precisassem "ser protegidas da educação sexual". Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter "exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à

> sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças" (Brasil, 1998, p. 303). Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar.

Porém, Latapi (*apud* Braga, 2006) contesta esses Parâmetros Curriculares fundamentados em uma perspectiva neoliberal, pois, de acordo com ele, associada à educação, essa perspectiva preconiza a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade. Isso forma "uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo" (Latapi, *apud* BRAGA, 2006). O problema desse tipo de visão é, e aqui, esse trabalho fundamenta-se na visão da Filósofa Beatriz Preciado:

> "Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?" (Beatriz Preciado).

Braga (2006, p. 1) defende que nos PCN's as identidades sexuais são representadas como produto da "articulação das relações de poder-saber e do discurso dominante, que se transfigura na indicação de se estabelecer um modelo de currículo nacional, o qual deixa de questionar o respeito às diferenças e a produção da identidade dos indivíduos". Em uma análise mais detalhada, Braga (2006) argumenta que nos PCN's

> a) o discurso contido nele é uma forma de "homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos" (Moreira, 1996, p. 19). Negligenciadas nessas posturas, estão as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores; b) no que se refere ao bloco Orientação Sexual, a visão de sexualidade proferida nesse discurso vem ao encontro da "boa saúde sexual" (Moreira, 1996), isto é, conduzem à higienização da sexualidade, convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que

> acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, desprezando assim a realidade escolar brasileira, na qual a diversidade e o multiculturalismo se fazem tão presentes.

Com base na análise dos PCN's, o que acontece é que tem-se uma escola fundamentada na transmissão de conhecimentos "historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam um caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver em sociedade" (Moreira, 1996). Foucault (1993) aponta para o "controle-estimulação" (1993, p. 147), que evidencia os mais fortes, aqueles que se ajustam aos moldes pré-estabelecidos de um discurso que se apresenta paradoxalmente moralista e despretensioso, mascarando as relações de poder que nele se articulam. Esses discursos operam como "elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas" (Foucault, 1998, p. 97).

A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em relação aos conjuntos estratégicos de domínios do poder e produtividade do saber descritos por Focault (1988), o que foi de maior relevância para esta pesquisa é o da psiquiatrização do prazer perverso – uma espécie de normalização e psiquiatrialização para as anomalias da sexualidade. "Fez-se análise clínica de todos as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribui-se-lhe um papel de normatização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias" (FOUCAULT, 1988, p. 100). Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de "não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 1988, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Com base nessas definições e na perspectiva dos Temas Transversais, pode-se afirmar que, de acordo com Braga (2006,) a abordagem a respeito da sexualidade

carrega uma ideia arcaica de que quanto mais se sabe sobre sexo, mais a criança desejará praticá-lo. Fine (*apud* Braga, 2006, p. 4) defende que "a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino, a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina e o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade" prolifera uma imposição de uma heteronormatividade no discurso escolar.

Para Foucault (1999) a sexualidade funciona como um dispositivo histórico contingente que agrega as práticas sociais em relação ao corpo, seus usos e prazeres; e que os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais de um modo que atenda aos anseios de identidades que estão o tempo todo em construção. O autor defende ainda que o dispositivo da sexualidade é um conjunto de estratégias de poder e saber que estão filiadas a alguns discursos, para que, dessa maneira, os efeitos de verdade sejam exercidos. A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de "não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global" (FOUCAULT, 1999, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Por mais que o tempo passe, as instituições escolares continuam focadas na construção de um sujeito normal. Antes mesmo de objetivarem isso, outras instituições como Igreja e Estado já trabalhavam com a ideia de preservar a heterossexualidade como o "normal" – palavra, essa, que é uma definição moderna.

Porém as questões que muitos levantam é: existe criança transexual? O que é transexualidade? Estariam os professores preparados para lidarem com essas crianças no contexto de sala de aula? Falar sobre transexualidade, de um modo geral, não é fácil, imagina, então, falar sobre transexualidade infantil que, na maioria das vezes, implica trilhar um caminho escorregadio o qual, segundo Bento (2012), ainda está fundamentado em uma análise sob um ponto de vista patológico.

"A transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero" (BENTO, 2012, p. 18).

> Transexualidade, travestilidade, transgênero são expressões identitárias que revelam divergências com as normas de gênero uma vez que estão fundadas

> no dimorfismo, na heterossexualidade e nas idealizações. As normas de gênero definirão o considerado "real", delimitando o campo no qual se pode conferir humanidade aos corpos (BUTLER, 1990 apud BENTO, 2012, p. 20).

Pessoas transexuais "reivindicam o pertencimento a um gênero distinto daquele que lhe foi imposto" (BENTO, 2012, p. 12). Muitos desses transexuais enfrentam problemas na família, apresentam dificuldade em estudar, não conseguem ler, manter relações sociais e ter um emprego fixo e digno. Conforme exemplifica Bento (2012), são pessoas que não se reconhecem em seus corpos e não se identificam com o gênero imposto, razão de o desejo manifestado por parcela significativa delas ser o de passar por cirurgias corretivas do sexo, tendo em vista sentirem-se aprisionadas a um corpo que não lhes pertence.



Frame 1 – Ludovic

Em *Ma vie en rose* há uma recorrência aos mecanismos e estratégias estéticos e técnicos surpreendentes, inovadores e criativos. De uma maneira até então não realizada pelo cinema francês, o filme aborda o tema transexualidade infantil com a atualidade das discussões de diferentes campos de saber, compreendidos especialmente pelas instituições médicas, psicológicas, escolar, religiosas e familiar. Narrando a história de Ludovic, um menino que se veste e se identifica como menina. Uma personagem dócil e intrigante que tem seus sentimentos e conduta ignorados pela família inicialmente e como arqui-inimigo o preconceito (des)velado da sociedade. A problematização é discutida por linguagem de apelo emocional, a qual promove a comoção coletiva, numa sequência de cenas que mesclam realidade e imaginário, repletas de cores e detalhes do universo feminino e infantil, o que suaviza o tratamento da questão, sem prejuízos à complexidade que lhe é inerente. Sob tais mecanismos, o tom narrativo promove a

naturalidade dos fatos, genuinamente. O jogo enunciativo e de fotografia cria as condições necessárias à personagem Ludovic, possibilitando-lhe lidar com a visão adulta do que é ser menina.



Frame 2 – Laure/ Mickaël

Já no filme *Tomboy,* temos Laure, uma garota que usa cabelo curto e gosta de vestir-se como menino. Quando ela e sua família se mudam para um novo condomínio, Laure é confundida com um menino e, a partir de então, passa a apresentar-se como Mickaël. A busca pelo emprego de técnicas cinematográficas que apresentem personagens em crise, "procedimentos visuais ou sonoros que confundam as fronteiras entre subjetividade (do personagem, do autor) e objetividade (do que é mostrado)" (VANOYE e GOLIOT- LÉTÉ, 1994, p. 33) são elementos marcantes nesse filme.

Da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação. Para tratar desse tema é preciso buscar, também, filmes específicos com essa temática, pois são os filmes infantis que deveriam abordar esse tema, visto que são eles que influenciam no processo formador da mente da criança. O problema é que a maioria dos filmes infantis está voltada para a propagação da heterossexualidade normativa. No contexto da sala de aula, a escola, ainda que não deseje, acaba intervindo em algumas situações inquietantes e curiosas, no que diz respeito à diversidade sexual. No entanto, o papel da escola tem sido informar os pais sobre as manifestações do filho e, muitas vezes, essa abordagem é feita de uma maneira rígida, até mesmo despreparada. Isso acaba fazendo com que a família, muitas vezes

desinformada, tome atitudes drásticas em relação ao filho, punindo e envergonhando; ordenando que a criança adote uma postura normal.

> [...] A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior; ela é um dos elementos táticos mais preciosos para este dispositivo (FOUCAULT, 1999, p. 105).

Foucault (1999) defende ainda que não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança, porque ela não exclui a sexualidade, muito menos a refreia. Porém, segundo o teórico, seu papel é o de fixar a sexualidade e constituir seu suporte permanente. Com base na teoria foucaultiana, o dispositivo da sexualidade dará visibilidade à transexualidade no âmbito familiar, se puder controlá-la ou explicá-la de alguma forma justificacionista. O saber que desconhece da mãe sobre o filho é talvez a forma encontrada pelo dispositivo para invalidar uma sexualidade fora dos padrões que ele define.

As pessoas sentem necessidade de classificar o outro porque, a partir do momento dessa classificação, ela pode, então, encaixá-lo dentro do desvio da norma. E então, quando essa pessoa identifica a que classe pertence o outro, ela evita a dúvida e passa a tratá-lo conforme as exigências de um padrão. No caso do filme *Ma vie em rose*, isso acontece quando o patrão do pai de Ludovic começa a questionar a família do garoto, para descobrir se ele é *gay*, e a partir daí, o tratamento passa a ser diferente.



Frame 3 - A mãe de Ludovic obriga que ele corte o cabelo para que não se pareça com uma menina

Com base na teoria de Foucault (1998), é possível enquadrar esse comportamento do patrão nas definições de biopoder, que apresentam uma noção sobre aqueles que objetivam regular os indivíduos, vasculhando os menores detalhes da vida deles, com o objetivo de "qualificar, medir, avaliar e hierarquizar" (Foucault ,1998, p. 135).

No caso de *Tomboy*, desde o início, o filme nos faz acreditar que Laure é um menino. Seu corpo e maneiras mostram características masculinas. Ao transitar pela casa, reconhecendo o novo território, passa pelo quarto azul e sabe que é seu; em seguida, o quarto rosa, de sua irmã mais nova. A partir do momento que começa a socializar com as outras crianças, Laure adota o nome Michel e começa uma vida dupla: em casa ela é Laure e, para os amigos, ela é Mickaël.



Frame 4 - Laure/Mickaël se apresenta como menino e joga bola com os novos amigos. Nada na represa apenas de sunga. Conversa com a vizinha como se fosse menino. Brinca com a irmã com um bigode.

Quando a mãe de Laure descobre que ela "estava se passando" por menino, ela fica sem saber o que fazer e coloca o poder de decisão nas mãos de Laure/ Mickaël, para que ela confesse para todos que é uma menina. Conforme defende Foucault , *é preciso duplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será apenas o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade* (FOUCAULT, 1999, p.76).



Frame 5 – Laure/Mickaël conversa com o pai.

Refletir sobre gênero e infância, de acordo com Louro (1999), está entre as várias ações que articulam o processo de educação sexual. Isso implica no fato de que a criança aprende os modelos e concepção do que é ser menino e do que é ser menina, pois essa definição é feita pela sociedade, ainda que seja de forma subjetiva, e permanece por toda história da humanidade, multiplicando os estereótipos de masculino/feminino. Sampaio & Coelho (2011), citando Ceccarelli (2008), afirmam que o fato de um bebê ser tratado como menino ou menina, logo após o nascimento ou até mesmo antes, faz com que seja estabelecido um padrão de conduta baseado no sexo anatômico, que vai determinar o gênero masculino ou feminino. Muitas vezes, essa postura é acentuada "através de palavras, do discurso dos pais sobre a criança e para com a criança, discurso baseado nos desejos dos pais, seus fantasmas e crenças, pelos presentes que serão dados ao recém-nascido, pelo lugar que ele ocupa na família e na sociedade" (CECCARELLI, 2008, p.68 *apud* SAMPAIO & COELHO). Em relação às crianças transexuais, os pais de meninos transexuais explicam que, no momento que seus filhos começam a falar, demonstram preferência por usar roupas e sapatos de suas mães e preferem as brincadeiras de meninas. São crianças que, muitas vezes, manifestam comportamento angustiado e insatisfeito por não terem o genital que gostariam. Ainda com base na teoria das autoras, "mesmo admitindo-se a hipótese de que o ser humano ou é homem ou é mulher, a pessoa transexual não pretende fugir a este enquadre normativo. O que destoa da norma, nesse caso, é que o sentimento da pessoa transexual de existir enquanto homem ou mulher discorda do sexo biológico" (SAMPAIO; COELHO, 2011, p. 7-8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível controlar práticas discursivas que desaprovam o transexual, práticas resultantes do desconhecimento sobre a questão (saber científico) e intervenções institucionais (familiar, escolar, religiosa), as quais operam sobre o processo de identificação. Aquilo que se diz sobre o outro – não importa onde nem quando – basta estar inserido num contexto e crença, aquilo que se diz sobre o outro é o que vai propagar a divulgação de um modelo da realidade e por meio desse modelo serão denominados os lugares aos quais pertence. E por meio das relações sociopolítica e culturais do sujeito que vai definir se ele pertence a um lugar desejável ou não. No caso das crianças transexuais, a necessidade de adequação a um modelo de comportamento social afeta a constituição da identidade, e isso é o que vai lhe causar estranhamento ao se identificar como ser no mundo. Porém, da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.; ESPERANÇA, J. P. *El valor económico del portugués:* lengua de conocimiento con influencia global. Madrid: Fundación Real Instituto Elcano, 2010. Disponível em: <http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2010/05929.pdf>.

ARAUJO, T.H.B.; CHAUVEL, M.A. *Marketing de cinema francês no Brasil: um estudo exploratório sobre as estratégias de promoção para o lançamento de filmes no mercado brasileiro*. FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão, v.15, n.3 - p.298-315 – set/out/nov/dez 2012.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERLINER, Alain. *Ma Vie en Rose.* 1997.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*/ Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAGA, André Vieira. *Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006.

COSTA, Everton Vargas da. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior.* 2013. 162 f. Tese

(Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
DE CARLI, Ana Mery Sehbe. *O corpo no cinema:* variações do feminino. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

_____ (1993): *Microfísica do poder*. 11ª.ed., Rio de Janeiro, Graal.
_____. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCHIORI, Juliana Pelluzzi. *O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso.* 2010. 167 f. Tese (Mestrado) - Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAZÁRIO, Luís. *Cinema Gay*. 2010. Revista Cult. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cinema-gay/>. Acesso em: 20/mar/2014.

PRECIADO, Beatriz- Quem defende a criança queer – PDF. Disponível em: http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2013/01/quem-defende-crianca-queer-por-beatriz.html. Acesso em: 10/07/2014.

ROTTAVA, Lucia. *Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita.* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendizes_de_pe.pdf>.

SAMPAIO, Liliana. L. P; COELHO, Maria T. A. D. *Corpo e Identidade das Pessoas Transexuais.* Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, BA, 2011.

SCIAMMA, Céline. *Tomboy.* 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTE, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4633-4652
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4633
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

APONTAMENTOS PARA UMA TRADUÇÃO À PROCURA DE EDITOR: ESTRATÉGIAS TRADUTÓRIAS PARA A NOVELA EPISTOLAR *MARIA DOS CANOS SERRADOS* DE RICARDO ADOLFO

Sara Quarantani[52]

RESUMO
Num texto que revela uma arquitetura complexa, variadas referências multiculturais e intratextuais e uma língua marcada diastrática e diatopicamente com evidentes traços orais e pela presença de gíria e o calão, como se apresenta a novela epistolar de Ricardo Adolfo intitulada *Maria dos Canos Serrados*, o tradutor terá de planear uma estratégia de tradução para conseguir veicular ao destinatário as características do texto-fonte sem trair as intenções do próprio autor.
Para alcançar este objetivo, que identifico com o que Peeter Torop chama de "tradução total", será necessário desenvolver previamente uma operação hermenêutica para uma compreensão profunda da obra.
As etapas que esta preverá são, em primeiro lugar, um exaustivo estudo dos géneros e dos temas que subjazem à novela e, subsequentemente, uma análise das características linguísticas do texto. Destas salientamos a particular variedade popular de PE utilizada pelo autor para caracterizar a fala e a procedência sociocultural da protagonista, e única voz narrativa da novela, e também o uso singular dos vocativos que encabeçam as cartas/mensagens que constituem o texto. Marcados pelo frequente uso de alterações da palavra, ou seja, pelo extenso uso não só de diminutivos ("querido velhinho", "velhito"), mas também de aumentativos ("velhão", "velhãozão"), os vocativos transmitem ao texto um efeito irónico e carinhoso, ou, pelo contrário, transmitem significados depreciativos, agindo, portanto, como verdadeira marca estilística do autor.
Portanto, planeando este processo metodológico, visaremos encontrar a verdadeira ontologia do texto.

PALAVRAS-CHAVE: tradução total; novela epistolar; calão e gírias; alteração das palavras.

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,

[52] Università di Modena e Reggio Emilia (Itália); Departamento Estudos Linguísticos e Culturais; sara.quarantani@unimore.it

Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Álvaro de Campos, 21 outubro 1935

Introdução

Ricardo Adolfo, nascido em Luanda em 1974, tendo crescido entre Mem Martins, periferia de Lisboa, e Macau, e na condição de migrante há quinze anos devido à sua profissão de publicitário – já viveu em Amesterdão, Londres e agora Tóquio –, é uma das vozes da nova literatura portuguesa que mais mereceu o consenso da crítica pela sua capacidade de combinar o extremo realismo das ambientações com a tragicomédia das tramas surrealistas com o fim de recriar o quotidiano dos seres humanos que vivem numa condição subalterna, seja em Portugal (*Os Chouriços São Todos Para Assar*, 2003, *Mizé*, 2006), seja no estrangeiro (*Depois de morrer aconteceram-me muitas coisas*, 2009).

Na sua mais recente novela, *Maria dos Canos Serrados*, editada em 2013, acrescenta à galeria de personagens marginais criada nas antecedentes publicações uma nova criatura, Maria. Mais que uma rapariga, ou uma mulher de quase trinta anos, através das páginas do livro é-nos apresentada uma "gaja" dos subúrbios lisboetas que não aceita as desilusões que lhe apresenta a vida e decide tratá-las de uma maneira muito particular, munindo-se de uma caçadeira Baikal e fazendo justiça por si mesma.

Nesta narração ficcional de uma vivência feita através de cartas/mensagens, o leitor acompanha Maria no seu quotidiano – desde as dificuldades que tem no trabalho, as incompreensões da sua vida amorosa, às suas deambulações noturnas, sozinha ou com as amigas nos bares mais mal afamados da periferia, entre álcool, drogas e armas – mas encontra-se ao mesmo tempo perante a apresentação realista da sociedade que habita os subúrbios de Lisboa – que poderiam ser quaisquer outros subúrbios de uma metrópole contemporânea – e das regras que neles vigem.

Além disso, o livro é também uma viagem no universo pessoal de uma narradora-protagonista, uma peregrinação no seu interior da qual transparece uma voz crítica e política que não quer esconder uma corporalidade explosiva – no texto a

expressão erótica assume um papel fundamental – e que revela uma personalidade impetuosa que se manifesta com um plural majestático, que designa Maria, o nome feminino mais comum em muitos países católicos, como a representante de um destino, tanto singular, quanto comum ao de muitas outras mulheres.

Dada a complexa arquitetura com que este livro se apresenta – este é, inegavelmente, um texto emaranhado e multifacetado em que emerge uma complexa projetação por parte do autor –, antes de enfrentar a transposição para outra língua, o tradutor deverá seguir a lição de Umberto Eco que, em *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, afirma a necessidade de «aver fatto precedere la traduzione da una lettura critica, interpretazione o analisi testuale che dir si voglia.» (2003: 247). Por outras palavras, antes de começar a tradução, será preciso cumprir uma ação hermenêutica sobre o texto, cujo primeiro pressuposto será (Delille, 1986: 10)

> A apreensão profunda da matriz, a sua apreciação e valorização adequadas, a percepção de cada unidade linguística no seu valor denotativo, conotativo e pragmático, nas suas relações co-textuais, intertextuais e contextuais, em suma, a compreensão do significado total da obra no aspecto linguístico-literário e histórico-cultural.

O objetivo final desta operação será encontrar as fases do processo que levarão a uma «tradução total» do texto. Com esta expressão, Peeter Torop, professor na universidade estoniana de Tartu, identifica «un processo in cui, benché a ciascun livello della lingua dell'originale venga sostituito del materiale testuale nella lingua di traduzione, ciò non significa necessariamente che a tutti i livelli tale sostituzione avvenga mediante "equivalenti".» (2000: 25)

Isto significa que não será suficiente refletir só no âmbito de uma tradução interlinguística, mas será necessário pensar, para os inevitáveis "resíduos" de tradução, neste caso sobretudo as referências à sociedade multicultural portuguesa, em encontrar um lugar num metatexto, ou seja em notas, prefácios ou posfácios, etc. Concordo por isso com as palavras de Torop (2000: 129) quando afirma

> Consideriamo una delle missioni dell'attività traduttiva (idealmente) la lotta contro la neutralizzazione culturale, la neutralizzazione livellante, che porta nelle varie società, da una parte, all'indifferenza nei confronti degli "indizi" culturali dell'uomo e del testo (soprattutto negli stati multietnici) e, d'altra parte, a ricercare l'identità e le radici nazionali.

Portanto, para ter uma ideia completa da estratégia autoral que forma a base da poética do escritor, antes de planear uma estratégia de tradução, irei deter-me, nas palavras de Torop, que mutua o léxico de Bakhtin e de Jakobson, no estudo dos "cronótopos" e das "dominantes" desta obra, ou seja, respetivamente, das suas coordenadas espácio-temporais, mas também culturais e psicológicas, e dos elementos do próprio texto que se considerem irrenunciáveis para o caracterizar. Com vista a uma

emergência da «ontologia do texto» (Torop, 2000: 123-132) irei, portanto, realizar em primeiro lugar uma análise do género e dos temas que subjazem à novela; em seguida estudarei as particularidades da língua criada por Ricardo Adolfo, caracterizada por uma mimese completa da língua falada na escrita e por um uso de operações de alteração das palavras, para, por fim, construir pautas que irão acompanhar o próprio processo de tradução do texto.

Recognição acerca do género e dos temas

Como já antecipei, a uma primeira leitura a novela de Ricardo Adolfo apresenta-se ao leitor como uma série de cartas/mensagens que a protagonista, Maria, dirige ao seu namorado ausente. É evidente, portanto, que o autor escolheu a filiação ao género da novela epistolar. Assim fazendo, o autor consegue aproveitar o que Janet Gurkin Altman define «the letter's multivalency», que se caracteriza «as a linguistic phenomenon, as a real-life form, as an instrument of amorous or philosophical communication» (1982: 6). Fenómeno linguístico porque estamos perante uma maneira hábil de introduzir na escrita o Português falado nos subúrbios de Lisboa; uma forma de vida verdadeira porque o livro, através das ameaças de falência da empresa onde a protagonista trabalha, trata da crise económica que afeta Portugal e toda a Europa; e por fim, um instrumento de comunicação amorosa que Ricardo Adolfo subverte e transmuta num desabafo das frustrações da própria protagonista, criando assim uma ilusão de realidade.

Aliás, entre os subgéneros da novela epistolar, é possível reconhecer o livro de Ricardo Adolfo como uma «lettre-drame» onde, segundo a definição de François Jost, «the action progresses through the letters themselves, which provoke reactions or function as agents in the plot.» (in Altman, 1982: 8). A cada carta, de facto, corresponde um avanço da trama que levará a um final rocambolesco e explosivo.

Além do enquadramento da novela numa precisa tipologia textual com a intenção de fazer ressaltar a existência de níveis intertextuais, que como afirma Torop estão sempre patentes numa obra literária, é fundamental salientar aqui, além da poesia de Álvaro de Campos, citada em epígrafe, e das *Cartas de Amor* de Fernando Pessoa dirigidas a Ophélia Queiroz – que será mais pertinente tratar na parte que diz respeito à análise linguística –, a presença de mais duas obras que funcionam como textos

matriciais e com as quais dialoga a novela de Ricardo Adolfo. Ambos de género epistolar, estes dois textos são: *Lettres Portugaises*, ou *Cartas de Amor de uma Freira Portuguesa*, publicado em francês em 1669, de Soror Mariana Alcoforado, freira de clausura do convento de Beja, apesar de muitos críticos atribuírem a verdadeira autoria ao diplomata e jornalista francês Gabriel de Guilleragues; e *Novas Cartas Portuguesas* (1972), livro a seis mãos escrito por Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, que se apresenta como uma revisitação do precedente texto em clave de denúncia e de contestação da condição das mulheres na sociedade patriarcal salazarista.

Com *Lettres Portugaises*, *Maria dos Canos Serrados* partilha o tema do abandono e da separação, ou da ausência do namorado. Como escreve Roland Barthes em *Fragmentos de um Discurso Amoroso*, citando Hugo, «Historicamente, o discurso da ausência é sustentado pela Mulher: a Mulher é sedentária, o Homem é caçador, viajante; a Mulher é fiel (ela espera), o Homem é conquistador (navega e aborda). É a mulher que dá forma à ausência: ela tece e ela canta». (1981: 27)

A linguagem em que se expressam Soror Mariana Alcoforado e Maria, ainda nas palavras de Roland Barthes, «põe em cena a ausência do objeto amado – quaisquer que sejam a causa e a duração – e tende a transformar essa ausência em prova de abandono.» (1981: 25) Das palavras de ambas emerge a tentativa de afirmar uma extrema solidão; enquanto da escolha do léxico sobressai a veemência dos sentimentos e das paixões que sentem.

Nas palavras de Mariana que escreve ao oficial francês Noel Bouton de Chamilly, a ausência e o abandono por parte do amado são assim expressados:

> Apesar disso, não estou arrependida de te haver adorado. Ainda bem que me seduziste. A crueldade da tua ausência, talvez eterna, em nada diminuiu a exaltação do meu amor. Quero que toda a gente o saiba, não faço disso nenhum segredo; estou encantada por ter feito tudo quanto fiz por ti, contra toda a espécie de conveniências.
> (Alcoforado, C2: 17)

Enquanto Maria relata a falta do namorado com estas palavras:

> Velhinho,
> Estamos fodidas. Estamos muito fodidas. Estamos fodidas como o caralho.

> Há uma série de coisas que são um problema:
> 1. A tua pessoa;
> 2. A tua pessoa nunca estar cá;
> 3. Não termos sexo porque a tua pessoa nunca está cá;
> 4. Não termos orgasmos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> 5. Andarmos completamente putas da vida porque não temos orgasmos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> 6. Não falarmos porque não temos as nossas conversas depois dos orgasmos que não temos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> (Adolfo, 2013: 9)

Pelo contrário, com o segundo texto matricial, *Novas Cartas Portuguesas*, a novela de Ricardo Adolfo partilha a vontade de contestar a situação em que as mulheres são relegadas, desafiando os papéis sociais e sexuais esperados delas pela sociedade. Os dois textos estão repletos de frases, trechos, afirmação de contestação.

Entre as palavras das três Marias, retiradas da *Primeira Carta V*, escolhi:

> Mais duras, mais cruéis, mais rigorosas. – De lésbicas por isso nos chamarão: tendo nós de mulher deles apenas o corpo, não a vontade, o desgosto. Que de homens precisamos mas não destes.
> (meu amor, amor, meu desejo, minha mesa e sede ao longo destes anos. Meu tido precipício, meu violento, violento sido; corpo despido onde me deserto; minhas estreitas, estreitas ancas no seu vício.)
> (Barreno, Horta, Velho da Costa, 1971 (2004): 110)

Enquanto, entre as palavras de Maria,

> Nada disto faz de nós coitadinhas, não precisámos de ajuda nem ficámos traumatizadas. A tentativa de violação é algo com que todas as moças aprendem a viver neste lado da linha; é a primeira lição que aprendemos no comboio para a escola. Mentira, a primeira é no autocarro a caminho da ama, ao colo das nossas mães com o peito a transbordar e o resto do corpo ainda a latejar. (Adolfo, 2013: 73).

Outra característica evidente do texto de Ricardo Adolfo, ou seja, outra dominante, além da sua filiação por temas e género com os livros que constituem o seu intertexto, é a sua particularidade linguística. Esta pode identificar-se com a expressão "livro em tomada direta": a narração é caracterizada por um ritmo rápido, frenético, enquanto as palavras da protagonista podem ser paragonadas a disparos, a rajadas a

saírem da sua boca, que de forma simbólica se relacionam com os próprios disparos que ela quer aprender a dar no Nandos, um bar e um clube de tiro clandestino onde se junta o submundo da periferia.

O processo de escrita pode ser definido então como «afetado pela re-oralização», que, nas palavras de José Gaston Hilgert, significa «livrar-se das coerções da codificação da língua escrita, recodificando-a com o fim da interatividade». (in Preti, 2000: 49). Por outras palavras, o autor utiliza uma forma sincrética de expressão que transfere as marcas do discurso falado "por escrito". Apesar disso, a interatividade, uma das marcas essenciais desta tipologia de texto, como também a intenção fundamental de quem escreve cartas, não se realiza. No caso de Maria, como já com Mariana Alcoforado nas *Cartas de uma Freira Portuguesa*, a resposta demora a chegar. Segundo o *Argumentum* de um dos fragmentos amorosos de Barthes, estamos perante o "mutismo": «O sujeito apaixonado fica angustiado porque o sujeito amado responde parcimoniosamente, o não responde, às palavras (discursos ou cartas) que ele lhe dirige» (1981: 150).

Maria é assim que se queixa, se farta e enfim se rebela ao mutismo do seu namorado, gigolô de profissão, que "trabalha" no Algarve com turistas estrangeiras:

> Nosso príncipe Velhinho,
> A semana passou e com ela passaram as nossas certezas. Não ajudou não teres aparecido mais uma vez. Nós temos alguma empatia por achares que tens que ajudar a senhora tua mãe e mais todos os meios-irmãos que ela vai trazendo ao mundo. Mas é uma empatia teórica, algo que achamos que te fica bem e foda-se.
> (Adolfo, 2013: 19)

> Reles mentiroso, minhoca aldrabona,
> Não apareceste. Não telefonaste. Adiaste tudo com uma mensagem a dizer que afinal ias chegar uns dias atrasados, porque acabou de chegar em Armação um cruzeiro a abarrotar com gajas da alta do estrangeiro, e tu, desgraçado, não tens outra opção senão ir trabalhar.
> (Adolfo, 2013: 60)

> Velho Verme,
> Estamos com um ódio canídeo à tua pessoa e ao resto do mundo. Estamos prestes a ir ao Nandos comprar uma fusca que te desfaça a carapinha e o nariz empinado em milhares de bocadinhos pequenininhos.
> (Adolfo, 2013: 65)

Portanto, não estamos perante uma verdadeira correspondência, uma troca de cartas/mensagens, ou um diálogo; como afirma Manuela Parreira da Silva, coordenadora de uma nova edição das *Cartas de Amor* que reúne os escritos de

Fernando Pessoa e da amada Ophélia Queiroz: «Se o destinatário opta por não responder, de algum modo, o seu silêncio se inscreve na carta seguinte» (2012: 7). E se então a necessidade premente e permanente da presença do outro não é satisfeita, a função destas cartas desliza de uma troca até uma urgência de enunciar um "eu", e transforma-se assim numa hibridização do género epistolar com o formato diarístico. Neste último ressaltamos sobretudo – nas palavras de Eakin: «an intricate process of self-discovering and self-creation» (in Cunha, 2013: 3) –, que faz emergir um ser ontologicamente instável e fragmentado. Nas palavras de Maria: «Escrever faz-nos parecer mais ocupadas, logo importantes, quase inacessíveis, diríamos mesmo essenciais à dinâmica deste submarino». (Adolfo, 2013: 21). E se a escrita permite a Maria relatar o curso do tempo e da sua vida, o que sobressai é a franqueza de uma identidade feminina e marginal, que aborda no seu dia-a-dia problemas sociais e políticos relativos à categoria social a que pertence.

Escrevendo, ela bate-se contra o silenciamento, como já fizeram Barreno, Horta e Velho da Costa nas *Novas Cartas Portuguesas*; por isso, pode-se afirmar que o texto de Ricardo Adolfo funciona também como denúncia de um papel social a que são relegadas as mulheres marginais e como tomada de consciência da desagregação social e da falência das estruturas coletivas. A protagonista da novela quer, de forma transgressiva, libertar-se destes cânones rígidos, e para atingir o seu objetivo está disposta a fazer qualquer coisa.

Uma linguagem suburbana: análise da língua

Como emerge dos trechos precedentemente citados, o livro de Ricardo Adolfo apresenta-se como um texto a cuja manifestação escrita estão atribuídas algumas marcas da comunicação oral e mais ainda da comunicação face a face, aquela que hoje em dia normalmente é substituída e realizada através de meios modernos, como o computador ou o smartphone. A própria Maria, contando um acordar bastante traumático, revela o meio com que procura um diálogo e um contacto com o namorado: «Não sabemos como é que fomos do chão da sala para o chuveiro, do chuveiro para o autocarro e do autocarro para esta secretária de onde te tentamos escrever num monitor que não consegue parar quieto e focado.» (Adolfo, 2013: 11). Ou ainda noutra referência às redes sociais: «Chegámos a casa e tu não estavas. Também não estavas no telemóvel

nem no Face nem no chat». (Adolfo, 2013: 62). Mas não é só uma questão de meio eleito para a comunicação, porque o escritor conota o idioleto da protagonista com expressões típicas da linguagem informática, cujo significado originário é transposto para ser referido a outras ações; por exemplo: «as tuas faltas de comparência foram apagadas do ficheiro» (Adolfo, 2013: 83); ou «a tua incapacidade de processar desejos nossos pode ser fatal» (Adolfo, 2013: 112).

Por isso, de facto, podemos definir as "cartas" de Maria como mensagens instantâneas enviadas através de um suporte eletrónico. Como afirma Dino Preti, neste tipo de comunicação, «há um sincretismo de expressão» (2000: 12) marcado por características temporais, espaciais e atuariais de um texto oral transferidas a um texto escrito e por aspectos linguísticos que distinguem a sua realização e que podemos também individuar, com algumas exceções, no livro de Ricardo Adolfo.

Das primeiras, Hilgert salienta: um alto grau de privacidade e de intimidade, um envolvimento emocional e a espontaneidade, uma mútua referencialidade, e enfim a cooperação e a dialogicidade que, pelo contrário, por este ser um texto afetado pelo "mutismo" barthesiano, não se realizam. Enquanto relativamente aos aspectos de um texto "falado" o mesmo autor sublinha: «uma forte incidência de palavras e expressões típicas da fala; palavras e expressões do registo coloquial da fala às gírias; o fenómeno do *flaming*; e formas abreviadas». (in Preti, 2000: 19-20).

No que diz respeito aos primeiros três aspectos muitos são os exemplos que encontramos ao longo das cartas-mensagens. Pelo contrário, relativamente às formas abreviadas, estas são mais frequentes na reprodução dos diálogos, que normalmente se seguem à primeira parte de cada carta e se constituem como flash-backs de episódios passados.

De facto, é preciso especificar que quase cada carta/mensagem que compõe o livro é formada por um primeiro fragmento de diegese, de narração, de "conto" das aventuras de Maria e um segundo fragmento de mimese, onde são reportados trechos de diálogos que a protagonista entretém com quem partilha a vida, sejam amigas, colegas de trabalho, superiores, etc.

Se é na parte da diegese que a língua possui um tom coloquial e popular, em que é evidente a presença de modismos, frases feitas, ditos e da disfemia, e também da gíria e do calão, é nos trechos de mimese que língua se faz ainda mais mimética, reprodução fiel no escrito da fonética do Português falado nos arredores de Lisboa, imitação do idioleto que reflete a procedência da protagonista e o status social das outras

personagens que rodam à volta dela. Como demonstra a seguinte passagem:

> As tuas canalhices e as tuas faltas de comparência foram apagadas do ficheiro e já estávamos a trepar parede acima quando o telefone tocou, e tu não o ignoraste.
> eró Jesus
> não quero saber
> ele tem duas clientes à espera
> bom para ele
> duas
> mais uma fantasia realizada
> elas tão à espera
> ele dá conta delas
> elas tamém tão a minha espera
> issé que já não vai dar
> (Adolfo, 2013: 83)

Neste fragmento de diálogo são presentes muitos dos fenómenos e dos recursos gráfico-estilísticos que o autor usa para reproduzir o diálogo espontâneo e instintivo:

1) A síncope de consoantes: "tamém" no lugar de "também".

2) A aférese de todas as sílabas "es" iniciais do verbo estar; encontraremos escrito, por isso, "tou", "tás", "tão", "tava", "távamos", etc. Enquanto em muitas ocasiões "ainda" torna-se "inda".

3) A crase: neste trecho "era o" torna-se "eró" enquanto "isso é" transforma-se em "issé"; em outras ocasiões "do que eu" chega a ser "do queu", "e quanto é que achas" transforma-se num críptico "e quanté cachas", "que as" num "cas" e, como já fixado na norma (o próprio corretor ortográfico do Word não assinala estas formas como erro; e o dicionário on-line Priberam.pt inclui estes lemas), os vários "para a", "para o" são escritos como "pra", "pro".

4) O vocalismo: "então" transforma-se em "atão" e "que estão muito bem" em "que estão muita bem".

Este recurso gráfico-estilístico que adota o autor não serve só para representar a velocidade do elóquio; a mimese completa da usura e do desbotamento fonéticos que se produzem na conversa oral são também testemunhas de um traço diatópico. Como reconhecem alguns estudos (Amaral, 1998; Barros 1994), as características principais do Português falado na área de Lisboa são as quebras vocálicas e as desestruturações silábicas que fazem com que a realização das vogais átonas seja extremamente reduzida ou até não realizada. Em todo o caso, as elisões e as concatenações produzem-se sempre quando nos encontramos perante uma fala contínua, uma produção espontânea de um

discurso oral.

Além das características acima citadas, outra peculiaridade evidente da língua da novela é o seu ser diastraticamente marcada, ou seja, aparecem nela singularidades linguísticas que a afastam da norma, incorporando, pelo contrário, traços típicos da gíria e do calão.

Várias são as definições dadas aos dois termos; Rodrigues Lapa afirma que o calão diz respeito só à linguagem no contexto de meios especiais, com carácter mais reservado ou secreto, como por exemplo o mundo das drogas, enquanto define a gíria «um conjunto de expressões de tipo popular, usuais na linguagem corrente e despretensiosa, e sobretudo frequentes nas esferas menos cultas da população» (1979: 68). Dino Preti, no entanto, sublinha que a gíria é um vocabulário marcado cujo uso ainda enfrenta preconceitos na sociedade. Este vocabulário tipicamente oral, quando incluído na escrita, reflete «um recurso linguístico, com objetivos determinados, como por exemplo, indicar a fidelidade de uma transcrição; criar uma interação mais eficiente do escritor com o seu leitor [...], dar uma realidade maior ao diálogo literário ou teatral.» (2000: 241)

Porém, é a tripartição que De Rosa propõe aquela que mais se apresenta funcional também ao nosso estudo. Ressaltando a sobreposição que muitos estudiosos sempre fizeram dos dois termos, e partindo do esquema do sociolinguista italiano Gaetano Berruto, De Rosa utiliza «il termine *calão* per identificare il gergo storico; la definizione *gíria de grupo* per riferirci alle lingue speciali in senso stretto, mentre *gíria comum* servirà a identificare le lingue speciali in senso lato, ovvero le varietà paragergali transitorie.» (in De Marchis, 2008: 65-66)

Assinalo em seguida alguns exemplos destas três categorias. O calão da droga é o mais frequente e encontra-se logo na primeira página do livro:

> Vamos abrir outra garrafa e cheirar o que ainda aí houver, para clarear as ideias. Esperamos que não tenhas tomado tudo, como fazes sempre. E essa é a outra coisa que nos deixa ainda mais fodidas. Nós às vezes também fumamos os restos do chocolate ou damos o último tirinho. Mas sentimo-nos mal.
> (Adolfo, 2013: 9)

Ou a seguir, referindo-se ao consumo de drogas sintéticas: «não sabemos o que é que estava perdido na caixa dos smarties...» (Adolfo, 2013: 11)

Como parte de uma gíria de grupo identifico o que Maria chama o “falar à preto” (Adolfo, 2013: 33). O namorado da protagonista tem ascendência angolana e usa

expressões daquela variedade de Português (como "dama" p. 10 ou "*mboa*" p. 194) para se dirigir a esta. Enquanto outras referências que se encontram ao longo do texto, por exemplo «Uma coisa é certa: apesar de ser cem por cento branco, falava cento e cinquenta por cento à preto» (p. 33) ou «Se fôssemos mazinhas, diríamos que os tapetes que se vêem em tudo quanto é parede de retornado são sempre os mesmos» (p. 53), revelam que o facto de provir das ex-colónias ainda constitui um elemento preconceituoso.

Enfim, como gíria comum, reconheço em geral a língua em que Maria se expressa normalmente. Todavia, é preciso sublinhar que Ricardo Adolfo caracteriza o idioleto da protagonista, introduzindo na sua fala alguns elementos de facto absolutamente originais. Estes são neologismos criados através da crase de duas palavras existentes, por exemplo "pirogajosa" (p. 32) ou o insultuoso "vacabra" (p.55), ou através de outro mecanismo de invenção; procedendo de uma palavra real como "molestar" o autor cria o neologismo "molestação" que graças a um deslizamento de significado, no idioleto de Maria, não possui a conotação negativa de incomodar obsessivamente alguém, mas sim um sentido positivo de atenção sexual desejada e satisfatória.

É portanto através de uma compenetração marcante dos três níveis que o escritor consegue criar uma língua viva, trepidante e afetiva, e uma linguagem natural, vivíssima e em constante transformação, atingindo o objetivo de dar vida a uma novela realista, que procura justamente reproduzir fielmente o falar das suas personagens, reforçando com isso a evocação do ambiente, e encontrando a maneira de fazer penetrar o leitor no mundo da marginalidade em que se ambienta a trama.

Os vocativos e as operações derivacionais

Ao ler criticamente a novela de Ricardo Adolfo, imediatamente se nota a fundamental importância que as operações derivacionais, feitas por sufixação e operadas através dos múltiplos recursos de que dispõe a língua portuguesa, têm ao longo de todo o texto. Para este trabalho deter-me-ei essencialmente naquelas que se encontram nos vocativos que encabeçam as cartas/mensagens de que é composto o livro. Como função principal, estas palavras modificadas têm uma função estritamente retórica, de *captatio benevolentiae*; através dos vocativos, a protagonista quer captar a

atenção do seu interlocutor, como veremos nem sempre de forma benevolente, e servem para entender de imediato a boa o má disposição da protagonista para com o seu namorado.

Além disso, estas modificações dos substantivos e dos adjetivos, que iremos analisar mais à frente, servem para caracterizar a linguagem contemporânea e dinâmica da protagonista. A nível pragmático, enfim, o papel dos sufixos diminutivos e aumentativos expressa-se sobretudo na manifestação da intersubjetividade e de uma vontade de interatividade.

Isto significa que aumentativos e diminutivos não são só expressão do locutor mas são também orientados para o interlocutor, que a protagonista da novela procura incansavelmente através dos vários meios de comunicação multimédia.

Todavia, acima de tudo estas operações derivacionais feitas através da sufixação são mais do que um recurso que modifica o substantivo ou o adjetivo a que se referem, mas intervêm sobretudo na transformação do ato da fala, ou melhor, da situação discursiva no seu conjunto, como um todo. Na narrativa de Ricardo Adolfo, então, o uso extensivo da modificação das palavras eleva-se a verdadeira estratégia narrativa e de construção da própria novela porque agem no plano da expressão.

Como afirma Manuel Rodrigues,

> É nos sufixos que a descarga de paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, ao final, no amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, refletem-se perfeitamente em alguns dos sufixos.
> (in Rio-Torto, 1993: 19)

Na recognição destas formas e dos significados que veiculam partirei da forma diminutiva das palavras. A maioria das operações derivacionais é feita através da forma de sufixação em *–inho*; embora, apesar de serem de uso minoritário, estejam presentes no texto também as formas em *–ito*.

Como afirma Rio-Torto, essa forma

> É o recurso derivacional diminutivo mais generalizado, mais expressivo e mais produtivo, sendo portanto operador comum, atualizado em qualquer variedade dialectal, por qualquer tipo sociolinguístico de falantes, e em quaisquer circunstâncias discursivas, desde as mais familiares e coloquiais às mais cuidadas e até formais.
> (Rio-Torto, 1993: 57)

Se, como é evidente, os dois agem como espelho da subjetividade e das emoções do falante, isto é, como instrumento de interação social entre o "eu" da

protagonista e o "tu" a quem ela se refere, ou seja o namorado, o leque de valores, funções e significados que assumem é muito mais amplo, e tem a ver com o valor emotivo da linguagem.

Estas formas diminutivas desempenham, portanto, uma função avaliativa, demonstrando toda a sua carga expressiva e o seu valor polissémico.

De facto, estas podem ser expressão de uma manifestação de carinho (sempre à maneira de Maria):

> Velhinho milagreiro,
> Mil vezes aleluia. Aleluia mais uma vez. Obrigada, Senhor, apesar de sabermos que não passas da mãe de todas as tangas.
> Estás de volta, caralho. Foi a molestação do milénio.
> (Adolfo, 2013: 140)

> Velhinho do coração,
> Somos as cabras mais sortudas do mundo. Vais receber alta do hospital e dar baixa lá em casa.
> (Adolfo, 2013: 110)

E também de umas exageradas exteriorizações de felicidade:

> Velhinhinhinhinhinhinhinhinho,
> Daqui a setenta e três horas vamos estar a dizer-te boa-noite na mesma cama. E depois bom-dia. Vamos deixar de adormecer agarradas ao telemóvel à espera do teu telefonema para adormecermos agarradas a ti.
> (Adolfo, 2013: 55)

Porém, o diminutivo pode ser também expressão de desprezo e de compaixão, dois sentimentos que andam muitas vezes a par, sendo muito difícil discernir qual é aquele que o locutor realmente sente. O exemplo que Andrade de Novais apresenta na sua tese de mestrado parece aplicar-se ao nosso caso. Ele afirma:

> Uma base como corno ("homem atraiçoado") a que se afixe o sufixo –inho não passa de exprimir compaixão, talvez se entenda que, neste caso, o paciente poderia ter evitado a aquisição de tal atributo. O termo coitadinho, "homem atraiçoado" também não é utilizado por compaixão mas por desprezo e zombaria.
> (Andrade de Novais, 2002: 76)

Aplicando a afirmação acima às palavras de Maria:

> Corninho,
> Estávamos com fome, sem vontade de fazer jantar e já não conseguíamos digerir as pizzas congeladas. Mandámos vir o Jesus.
> (Adolfo, 2013: 89)

> Velhito muito cornito,
> Ser corno a posteriori não deve ser fácil. Tens direito a toda a raiva, embora nenhuma base de reclamação. É o chamado fode-te e cala-te. Podia ser pior,

> só não sabemos como.
> (Adolfo, 2013: 186)

Se na primeira citação, nas tentativas de Maria de suscitar ciúmes ao namorado através do irmão dele, Jesus, ainda podemos entrever uma base de compaixão, no segundo trecho emerge a vontade da protagonista de o ridicularizar e demonstrar todo o seu desprezo por ele, depois de ela, para vingar as suas ausências, o ter atraiçoado.

Esta recognição sobre o uso dos diminutivos permite-me ainda sublinhar que estes, apesar de revelarem às vezes compaixão e enternecimento e até carinho da parte do falante pelo seu interlocutor, não são nem mais nem menos do que eufemismos, que encobrem a verdade e a crueza destas expressões, que atenuam um valor negativo que trazem sempre consigo, sobretudo quando os vocativos são expressados através de insultos, palavrões e elementos disfémicos.

No que diz respeito às operações de morfologia derivacional que dão vida aos aumentativos, notamos que, na totalidade dos casos, nos vocativos que abrem as cartas/mensagens de Maria, estas são operadas através das sufixação em *–ão.* Como nos sufixos diminutivos, as palavras que se formam, às vezes verdadeiros neologismos, têm vários valores semânticos e um carácter avaliativo.

Como afirma Rio-Torto: «as significações complementares que afectam algumas destas palavras relevam os factores de ordem pragmática, pelo que são totalmente imprevisíveis e idiossincráticas». (1986: 105).

Seguem aqui quatro exemplos do texto que o podem demonstrar:

> Velhão,
> Acabámos mesmo, mesmo de chegar. O fim-de-semana contigo foi maravilhoso.
> (Adolfo, 2013: 40)

> Velhão,
> Abrimos a porta derreadas, acabadas de sofrer quinze quilómetros, prontas para mandar a vizinha chatear o escroto do marido, e apareces tu de sorriso e ramo de flores. Gostamos muito desta tua nova faceta mais clássica.
> (Adolfo, 2013: 83)

> Velhãozão,
> Entrámos nas últimas vinte e quatro horas. Também estás em transe? Nós passamos a noite a pensar em ti, agarradas ao Tarzan II.
> (Adolfo, 2013: 58)

> Velhãozão,
> Desculpa termos desmaiado ontem à noite. Andamos mal habituadas e este corpinho parece não aguentar a fama que lhe deu nome.
> Estavas incansável.
> (Adolfo, 2013: 144)

No texto de Ricardo Adolfo, as palavras modificadas através do sufixos *–ão* são essencialmente amplificadores dos sentimentos positivos e de felicidade da protagonista, e não, como pareceria previsível, manifestação dos sentimentos de ódio que sente pelas continuas desilusões do namorado.

Apesar de tudo, na minha ótica, subjaz, nestas formas derivadas das palavras, a vontade do autor de conscientemente tornar a sua ficção risível para o leitor; no caso dos diminutivos aumentando os indícios de insignificância e intensificando o valor irónico da gíria em que se expressa a protagonista. No caso dos aumentativos intensificando o aspecto burlesco e caricatural, dando-lhe matizes grosseiras e satíricas.

Podemos então voltar ao adjetivo "ridículo" com que Álvaro de Campos apelida todas as cartas de amor, com alusão àquelas que o ortónimo escrevia à namorada Ophélia Queiroz; nelas, sobretudo nos vocativos e nas fórmulas de tratamento, nas palavras de David Mourão-Ferreira:

> O ridículo se apresenta, pois, como una espécie de selo de garantia da autenticidade do sentimento amoroso. Mas, fixando-nos no preciso sentido da palavra "ridículo" – aquilo que provoca riso, porque mesquinho ou grotesco se nos afigura –, não poderemos deixar de inquirir se muito do que nos parece "ridículo" (e numerosas teorias sobre o "riso" teriam de intervir então) não resulta, as mais das vezes, do despertar de um nosso mecanismo de defesa perante certas transgressões (ou dissonâncias) que se verificam em determinado comportamento, individual ou colectivo, a que, por convenção, teremos o vezo de chamar "normal".
> (Pessoa; Ferreira (org.), 1978 (2001):130-31).

Dado que os vocativos não deixam de suscitar no leitor o riso, mais do que ridículos então prefere-se defini-los cómicos, ou tragicómicos, ressaltando mais uma vez, na sua função avaliativa, o poder polissémico que têm e a força dos sentimentos da protagonista.

Conclusões

Tendo como pano de fundo a análise cumprida, ou seja, esta interpretação hermenêutica que permitiu identificar as áreas do texto literário que maior resistência oferecem ao processo de recodificação, quais serão as pautas que conduzirão à tradução total desta obra literária? Por outras palavras, o que será preciso fazer para reproduzir a complexidade do original na língua e na cultura italiana?

Antes de mais, será preciso evitar a produção do que Laura Salmon define uma

"pseudo-tradução", ou seja uma tradução em que o leitor reconhece a língua de partida, ou melhor, que o leitor sente como um texto não natural, não espontâneo e não apropriado. (in Cardinaletti, 2005: 19-23); em segundo lugar será necessário trabalhar, mais que numa equivalência perfeita, numa elaboração de um texto de chegada que tenha uma equivalência funcional com o texto de partida, onde encontrem o próprio lugar todas as implicações originais, tais como a fala diatópica e diafasicamente marcada da protagonista, feita de uma linguagem veemente, excessiva e espontânea, e sejam incluídas todas as conotações histórico-culturais que emaranham o texto.

Por isso, na minha opinião, será preciso realizar quer uma tradução textual quer uma tradução metatextual que moverá o leitor ao encontro com outra cultura e outras vivências.

Relativamente à tradução textual, ou seja, à transposição interlinguística, existem características da variedade popular do italiano que respeitam a variedade diastrática de Português utilizada por Ricardo Adolfo; por exemplo, a nível morfossintático será necessário privilegiar o uso de formas mais simples, evitar o uso da forma passiva, abundar no uso de perífrases e usar em modo alusivo os deíticos (Berruto, 2012: 146-47) e também utilizar construções de clivagem; a nível lexical terei que privilegiar os usos genéricos de termos para indicar pessoas, manter os usos disfémicos da língua e os popularismos; no que diz respeito às operações derivacionais feitas ao longo do texto e sobretudo nos vocativos das cartas, a língua italiana põe à nossa disposição uma série de instrumentos para poder equacionar as nuances imaginadas pelo autor. Por fim, a nível de restituição gráfica da usura fonética será preciso utilizar a aférese, por exemplo nos adjetivos demonstrativos (‘sti; ‘ste), conglutinações e deglutinações do artigo na palavra (Berruto, 2012: 136-37) e, enfim, utilizar invenções linguísticas a par dos neologismos do escritor.

Em conclusão, longe de ter resolvido todos os problemas que esta tradução implica, e não tendo contabilizado exaustivamente as perdas e as possíveis restituições a fazer através de uma trabalho de criação linguística na língua italiana, estou convencida de que, como salienta Paola Faini, tendo como objetivo a reconstrução do sentido intencionado pelo autor, será preciso utilizar toda «la libertà traduttiva di cui è possibile, anzi addirittura auspicabile, far uso in forme espressive contestualizzate nel quotidiano» (2004: 82-83), e até, às vezes, apresentar uma tradução menos fluida mas mais fiel à alteridade da cultura em que a obra nasceu.

Referências bibliográficas

Adolfo, Ricardo. 2013. *Maria dos Canos Serrados*. Lisboa: Alfaguara.

Alcoforado, Mariana. 1669 (S.d.). Cartas de Amor de uma Freira Portuguesa. Disponível em: www.cdn.luso-livros.com. Acesso em: 10 jun 2015.

Altman, Janet Gurkin. 1982. *Epistolarity. Approaches to a Form*. Columbus: Ohio State University Press.

Andrade de Novais, António Afonso. 2002. *Para uma Semântica do Diminutivo. Analise Cognitiva do Sufixo –inho,* Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.

Barreno, Maria Isabel; Horta, Maria Teresa; Velho da Costa, Maria. 2004 (1972). *Novas Cartas Portuguesas*. Lisboa: Dom Quixote.

Barros, Rita. 1994. *Contributo para uma Análise Sociolinguística do Português de Lisboa*, Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Barthes, Roland. 1981 (1977), *Fragmentos de um discurso amoroso*, trad. Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed.

Berruto, Gaetano. 2012 (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

Cardinaletto, Anna; Garzone, Giuliana. 2005. *L'Italiano nelle traduzioni*, Milano: Franco Angeli.

Cunha, Sílvia, *Dias Inventados: o Romance-Diário na Ficção Contemporânea Portuguesa*. 2013. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Delille, Carl Heinz (org.). 1996. *Problemas de Tradução Literária*. Coimbra: Livraria Almedina.

De Rosa, Gian Luigi. 2008. *Gírias e Calão. Tra Dialogo Finzionale e Realtà Linguistica.* In: De Marchis, Giorgio (org.) *Da Roma all'Oceano: il Portoghese nel mondo*. Roma: La Nuova Frontiera, p. 65-85.

Eco, Umberto. 2003. *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani.

De Faini, Paola. 2004. *Tradurre. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Carocci.

Pessoa, Fernando; Mourão-Ferreira, David (org., postfácio e notas). 2002 (1978) *Cartas de Amor a Ophélia Queiroz*. Lisboa: Ática.

Pessoa, Fernando; Queiroz, Ofélia; Parreira da Silva, Manuela (org.). 2012. *Cartas de Amor*. Lisboa: Assírio&Alvim.

Preti, Dino (org.). 2000. *Fala e Escrita em Questão*. São Paulo: Humanitas / FFLHC.

Rio-Torto, Graça Maria. 1986. *Operações Derivacionais que Envolvem os Sufixos em –ão em Português*, Lisboa: 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, p. 104-145.

Rio-Torto, Graça Maria. 1993. *Formação das Palavras em Português. Aspectos da Construção dos Avaliativos*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra.

Torop, Peeter. 2000 (1995). *La traduzione totale*, trad. it. e org. Bruno Osimo, Modena: Guaraldi, Logos.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4653-4664
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4653
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO PORTUGUÊS PARA ITALIANO: APRENDER A LER E COMPREENDER O TEXTO COM *EUROM5*

Salvador PIPPA[1]

RESUMO
Neste estudo refletiremos sobre a didática do português língua estrangeira destinada a italófonos e particularmente sobre a formação em tradução do português. No início da formação universitária, as performances dos alunos apresentam vários pontos fracos, tanto em relação à capacidade de leitura e de compreensão dos textos originais em português, como na fraca qualidade das traduções. Em particular, esses estudantes não sabem aproveitar as informações fornecidas pelo contexto linguístico assim como os conhecimentos prévios que ajudam a compreender o significado do texto original. Quanto à abordagem à tradução na direção português-italiano, eles escolhem automaticamente um enfoque *mot à mot* que inevitavelmente é causa de numerosas interferências. O enfoque que propomos para encarar esses problemas é o da Intercompreensão e a ferramenta que escolhemos é *Eurom5*, um método de ensino/aprendizagem das línguas românicas baseado nos princípios da Intercompreensão. Esta ferramenta, mesmo que se limitando ao desenvolvimento das habilidades receptivas em cinco línguas românicas, fomenta uma reflexão teórica e prática sobre o processo de leitura e compreensão, permitindo consolidar no estudante as competências tradutórias e de reformulação que lhe permitirão elaborar um texto traduzido livre das interferências e dos erros que caracterizam frequentemente as traduções entre línguas românicas, incluindo a nível profissional.

PALAVRAS-CHAVE: tradução; línguas românicas; interferências linguísticas; Intercompreensão.

Introdução

Na primeira fase da formação universitária em língua e tradução português, os estudantes italófonos manifestam frequentemente algumas fragilidades em relação à sua

[1] Università Roma Tre, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Via del Valco di San Paolo 19, 00146 Roma (Italia), salvador.pippa@uniroma3.it

capacidade de ler e compreender os textos, só parcialmente imputáveis ao baixo nível dos conhecimentos linguísticos. Essencialmente, esses estudantes não exploram quase nunca as indicações e as informações sugeridas pelo contexto imediato nem os conhecimentos previamente acumulados acerca do assunto tratado. Tudo isso se reflete na prática, em sala de aula como autonomamente, da tradução do português para o italiano, na qual a reformulação segue invariavelmente uma abordagem *mot à mot*, com frequentes blocos perante as palavras desconhecidas e com numerosas interferências de diferente tipologia, como decalques lexicais e construções sintáticas alheias à língua italiana (Pippa, 2007; 2012). Frequentemente, os aprendizes selecionam palavras mais ou menos relacionadas à etimologia mas com um significado diferente ou não pertinente para a situação específica. Dois exemplos (Pippa, 2007:246):

(1a) É aqui que começa *a face negra* de todo o processo
(1b) *È qui che comincia* la faccia nera *di tutto il processo*
(2a) A brutal *exploração* de que são vítimas os imigrantes
(2b) *La brutale* esplorazione *di cui sono vittime gli immigrati*

Os efeitos dessas interferências, isto é, o impacto sobre o significado transmitido, podem ter diferente intensidade. Em alguns casos, apenas produz-se no leitor um efeito de desorientação (1b); em outras ocasiões, pelo contrário, o decalque envolve a cadeia sintagmática, a coesão e a coerência textual (2b). Devido à aparição frequente dessas interferências e decalques, torna-se claro para nós que é necessário, no ensino/aprendizagem da tradução, superar a abordagem da transcodificação e orientar os alunos para uma compreensão profunda e autônoma do texto original e para uma reescritura do texto na tradução. A este respeito, é necessário um esforço de elaboração que tenha em conta tanto o nível analítico e a representação linguística dos elementos lexicais e textuais como o nível global da representação semântica e das situações evocadas, ligando a informação lexical ao contexto linguístico e ao conhecimento do assunto e do mundo (Garzone, 2004:112).

Em conclusão, o primeiro passo a dar com esses estudantes é ajudá-los a reforçar a capacidade de compreender o sentido do texto original em português, tanto no que se refere ao *input* linguístico como no que diz respeito aos processos inferenciais *top-down*. Para fazer isso, propomos aproveitar a abordagem plurilíngue baseada na

intercompreensão entre línguas românicas, em particular o método de ensino/aprendizagem *Eurom5* (Bonvino et al., 2011).

1. Uma definição de Intercompreensão

A Intercompreensão nasceu de uma ideia da linguista Blanche-Benveniste segundo a qual, dado que as línguas românicas se assemelham entre si, as pessoas que falam uma delas como língua materna deveriam ser capazes de compreender as outras explorando as semelhanças (Bonvino et al., 2011:XIV). A ilustre autora queria deste modo dar nova difusão e força às línguas românicas, à herança latina, mesmo quando na Europa o inglês se afirmava em muitos setores como língua franca. Por isso, na década dos anos 90 do século XX, realizou com outros colegas europeus algumas experimentações sobre as línguas românicas. Esses estudos deram resultados muito encorajantes. Antes de mais, os estudantes de línguas maternas românicas compreendiam muito mais do que pudessem imaginar e em poucos meses atingiam um bom nível receptivo nas outras línguas da mesma família. Através de numerosas experimentações, foi possível lançar os alicerces de um novo método de ensino e de aprendizagem segundo uma perspectiva inovadora: a Intercompreensão. O método fundamentava-se, além da semelhança entre as línguas românicas, em três linhas principais: a transferibilidade dos saberes, a abordagem simultânea à aprendizagem das línguas e as caraterísticas do processo de leitura.

No que diz respeito à primeira linha, os aprendizes de um mesmo grupo linguístico são encorajados a explorar os elementos linguísticos normalmente pouco aproveitados pela tendência a considerar a proximidade linguística mais um problema do que um recurso. Sabemos muito bem que ainda hoje, nas práticas de ensino das línguas estrangeiras, é viva a convicção de que, para aprender uma língua sem interferências, é necessário pôr de lado a L1 e deixar espaço à língua estrangeira, porque a influência da primeira é negativa e causa de erros. Este preconceito é enganoso e leva-nos a ignorar os aspectos de evidente transparência entre as nossas línguas românicas. A didática da Intercompreensão, seguindo uma visão oposta, baseia-se nas proximidades e quer sublinhar as semelhanças para poder reforçar nos aprendizes as capacidades de compreensão mútua.

Um conceito fundamental da Intercompreensão é o de ‘competência parcial’:

> É também nesta perspectiva que o conceito de competência parcial numa dada língua é significativo: não se trata apenas de nos darmos por satisfeitos, por razões de princípio ou de pragmatismo, com o desenvolvimento de um domínio limitado ou compartimentado de uma língua estrangeira, mas sim de encarar esta proficiência – imperfeita num dado momento – como fazendo parte de uma competência plurilingue que a enriquece. (QECR § 6.1.3.4.)

A ideia de ‘competência parcial’, funda-se assim na capacidade de separar as diferentes habilidades, isolando, por exemplo, as de recepção (escrita/oral) daquelas de produção (escrita/oral). Os aprendizes atingem muito mais rapidamente as primeiras do que as segundas e é precisamente este desnível que constitui um dos conceitos principais da Intercompreensão. Aliás, a abordagem ao estudo das línguas mudou radicalmente nas últimas duas décadas:

> a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. (QECR, § 1.3)

Achamos que o processo de aquisição das competências tradutórias do português para italiano em estudantes italófonos com conhecimentos linguísticos e culturais elementares pode se beneficiar grandemente desse novo método que, graças também ao papel da facilitação do tutor, é capaz de melhorar as habilidades receptivas e, por conseguinte, a capacidade de lidar com uma complexidade lexical e textual que é surpreendente num aluno que dá seus primeiros passos no mundo da tradução (Bonvino; Pippa, 2015).

2. *EuRom5*, um método para compreender as línguas

A ferramenta que propomos é, como antecipamos, *Eurom5*, um método de ensino/aprendizagem das línguas românicas que se baseia nos princípios da Intercompreensão e que é pensado para falantes de cinco línguas românicas: português (P), espanhol (E), catalão (C), italiano (I) e francês (F). Este método é usado no período inicial da formação em tradução português – italiano, tanto na sala de aula como na modalidade de autoaprendizagem. O objetivo é fortalecer nos estudantes a capacidade de leitura e compreensão de simples textos jornalísticos, para poder depois encarar o processo tradutório, com melhores competências na reformulação e na produção de um texto de chegada livre de interferências do português. A especificidade do percurso de *Eurom5* baseia-se antes de mais na abordagem simultânea às línguas, na transferibilidade do processo de compreensão entre línguas românicas e, por fim, na atenção aos aspectos do processo de leitura (Bonvino et al., 2011:4 ss).

O primeiro aspecto é a simultaneidade do contato com as línguas. Em cada sessão de trabalho enfrenta-se a leitura de textos em diversas línguas estrangeiras. O contato contemporâneo com várias línguas favorece a transversalidade da aprendizagem e permite reutilizar as estratégias de compreensão, explorando a origem comum das línguas e umas semelhanças a todos os níveis que facilitam a compreensão recíproca.

O léxico é o fator principal no processo de compreensão de um texto. Um léxico transparente nas várias línguas facilita sempre o acesso ao significado. “É o que se observa na família das línguas românicas onde os elementos lexicais potencialmente identificáveis são numerosos” (442):

P	O Museu da Haia	apresenta	uma grande retrospectiva
E	El Museo de La Haya	presenta	una gran retrospectiva
C	El Museu de l'Haia	presenta	una gran retrospectiva
I	Il Museo dell'Aia	presenta	una grande retrospettiva
F	Le Musée de La Haye	présente	une grande rétrospective

Um outro fator está ligado à leitura. Na língua estrangeira o leitor tende frequentemente a ler palavra por palavra, tentando compreender tudo. O objetivo do

método *EuRom5* é, em primeiro lugar, levar o aprendiz "a compreender o texto através de uma abordagem global do sentido, aprendendo a reutilizar os mecanismos de leitura na língua materna, os conhecimentos do mundo e aproveitando o contexto linguístico e extralinguístico" (4). Paralelamente, *EuRom5* favorece uma reflexão sobre a língua materna, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística. No que concerne o ensino, as línguas são frequentemente concebidas como unidades distintas, mas *EuRom5*, querendo superar esta visão, propõe encarar a aprendizagem de um ponto de vista plurilíngue. Nesta perspectiva, o objetivo do leitor é a compreensão, que pode também ser "aproximada". Como afirma Blanche-Benveniste (2008:58), um bom leitor na sua L1 chega a compreender um texto sem progredir palavra por palavra mas baseando-se em inferências a vários níveis. No entanto, quando pretende traduzir, o estudante iniciante fica bloqueado na palavra que não conhece e nem sequer tenta inferir o significado da expressão lexical, como aparece no exemplo seguinte:

Era uma mulher casada, mas que *se dava* muito mal com o marido
Era una donna sposata ma che ☐ *molto male con il marito*

O bom leitor, pelo contrário, aceita, por um período mais ou menos longo, dispor de diversos tipos de compreensão, mais ou menos precisos. Há que dizer que muitas vezes uma palavra que cria dificuldades pode ser percebida graças ao contexto linguístico sucessivo ou porque o tema geral sugere um número limitado de possibilidades. Segue um exemplo com palavras não transparentes (em negrito) nas cinco línguas românicas consideradas mas que conseguimos compreender fazendo referência ao contexto imediato (Bonvino et al. 2011:12)

(5) E *el director ejecutivo* ***firmó*** *un contrato…*
el director ejecutivo ☐ *un contrato…*

P	o diretor	**assinou**	um contrato
E	el director	**firmó**	un contrato
C	el director	**va signar**	un contracte
I	il direttore	**ha firmato**	un contratto
F	le directeur	**a signé**	un contrat

Esta abordagem à leitura aparece muito interessante porque permite evitar o *mot à mot*, favorecendo, pelo contrário, a análise e a interpretação do significado global da oração e do texto.

3. *Eurom5*, o manual e sua estrutura

O volume *Eurom5* é composto por vinte textos para cada uma das línguas consideradas, ou seja, o português, o espanhol, o catalão, o italiano e o francês. Os títulos de cada texto (artigo de jornal) são traduzidos nas outras quatro línguas para apresentar sinteticamente o assunto e assim facilitar a compreensão global, como neste caso (137):

P	E	C	I	F
Bolo de chocolate provoca gula em São Paulo	Un pastel de chocolate provoca la gula en São Paulo	Un pastís de xocolata provoca la gola a São Paulo	Dolce al cioccolato provoca peccato di gola a San Paolo	Un gâteau au chocolat provoque le péché de gourmandise à São Paulo

O segundo tipo de ajuda, ao lado do texto, facilita a aquisição das estratégias de leitura e de compreensão. Tais estratégias dependem, por vezes, da estrutura sintática do texto ou da forma das palavras (106):

26	"É de pequenino que se torce o pepino", acrescentou,	
27	defendendo que "é desde pequeno que se ajuda as	[§9.1]
28	pessoas a responsabilizarem-se pelas suas opções".	[§16.1] [§24.5]

São várias as observações sobre as estratégias de compreensão e de tradução do léxico não transparente. As tabelas lexicais, por exemplo, fornecem a tradução nas quatro línguas, quando as estratégias de leitura não tenham funcionado (106):

26	é de pequenino que se torce o pepino	desde chiquito se ha de criar el árbol derechito	l'arbre, de xiquet, si està tort es pot fer dret	la pianta si raddrizza da giovane	il est plus facile de plier un jeune plant que de redresser un arbre

Além disso, os textos assinalam as referências à gramática da leitura, no final do manual. As informações contidas na gramática permitem desenvolver progressivamente um conhecimento dos fatos linguísticos mais frequentes nos textos, como neste caso (500):

16.1 P Infinitivo pessoal do português – E Infinitivo personal del portugués – C Infinitiu personal del português – I Infinito personale del portoghese – F Infinitif personnel du portugais

P Das cinco línguas, o português é a única a ter um infinitivo com desinências pessoais, que são muitas vezes totalmente ignoradas pelos leitores das outras línguas.
De acordo com os contextos sintácticos, as outras línguas utilizam um infinitivo (i) ou uma construção com um verbo conjugado (ii).

4. A leitura e a transposição de sentido

Desde o início da sessão, a tarefa do estudante é facilitada pela ajuda da tradução do título em todas as línguas, incluindo a L1 do leitor. Esta tradução tem a tarefa de ativar a *expectancy grammar*, por um lado, e habituar o leitor as outras quatro línguas românicas. Também é fornecida uma leitura em voz alta do texto inteiro por parte de um speaker de língua materna. A leitura é importante porque facilita a compreensão mediante uma abordagem global do significado e porque aclara a construção da frase e o agrupamento das palavras, assinalando as informações mais relevantes (Bonvino; Fiorenza; Pippa, 2011). Pode também esclarecer uma grafia opaca, dado que o som das palavras pronunciadas pelo speaker permite, às vezes, compreender a proximidade entre as línguas, como no exemplo seguinte, relativo à palavra ‘estação’ (Bonvino et al., 2011:85):

1 A agência de exploração espacial japonesa (JAXA)
2 pretende lançar um avião de papel da Estação [🎧]
3 Espacial Internacional (ISS) até ao planeta Terra. Com

Apesar da grafia opaca, por exemplo para um italófono, a pronúncia destaca a semelhança com a palavra equivalente nas outras línguas românicas:

P **estação**
E estación
C estació
I stazione
F station

Depois de ouvir a leitura, o estudante deve esforçar-se para perceber o significado do texto de forma independente. Normalmente o aprendiz aceita esse desafio com motivação e fica surpreendido ao compreender muito mais do que ele esperava. Falando em voz alta, ele fornece uma tradução aproximada, que no método *Eurom5* é chamada 'transposição do texto em L1'. Este é um enfoque parecido à técnica *think-aloud* (pensar em voz alta), que permite reconstruir o caminho de aprendizagem do estudante, caracterizado por uma modalidade de seleção para reajustes progressivos. É uma maneira para averiguar a compreensão do texto, e para compartilhar com os outros estudantes o percurso realizado. O tutor só intervém verbalmente no caso de dificuldades graves, encorajando o aprendiz e estimulando a cooperação e a troca de ideias entre alunos.

5. Da transposição à tradução

A tradução dos textos de *Eurom5* não constitui o objetivo do leitor mas uma ferramenta de conhecimento destinada a favorecer e assegurar o processo de compreensão. Sabemos, em particular, que a compreensão se realiza através de uma alternância de processos que os especialistas chamam de *top-down* e que definimos como abordagem global ao sentido, inferência, recurso aos conhecimentos enciclopédicos etc., e processos *bottom-up*, como a segmentação das palavras, a identificação de correspondências etc. Por um lado, as ajudas oferecidas de baixo para cima são destinadas a favorecer a consciência da transparência lexical e das correspondências entre as diferentes línguas; por outro lado, as ajudas que vêm de cima para baixo, principalmente por inferência, constituem traduções que são fortemente influenciadas pelo contexto e que são afetadas por processos de aproximação,

generalização e de modulação do sentido (Bonvino; Fiorenza; Pippa, 2011:177). A pluralidade das escolhas adotadas em *Eurom5* quer, essencialmente, incentivar o aprendiz a encontrar autonomamente o seu percurso de compreensão.

A ideia desta experiência didática, com *Eurom5*, na Universidade Roma Tre é, de fato, melhorar as habilidades de leitura e compreensão do texto escrito português (mas também nas outras línguas românicas) e ao mesmo tempo superar essa abordagem tradicional da tradução que coloca entraves para o desenvolvimento de boas competências tradutórias .

Não é fácil para um estudante italófono que dá os primeiros passos no estudo de uma língua estrangeira, mesmo que próxima do italiano como o português, encarar o desafio da tradução. Essa tarefa implica a exploração de recursos cognitivos, linguísticos e culturais significativos. Nesse sentido, um instrumento, uma metodologia como *Eurom5* é muito eficaz porque permite um rápido melhoramento da abordagem da tradução, o desenvolvimento de estratégias e a solução dos problemas mais frequentes no início da formação. É o contexto global, e não a palavra isolada, a constituir o ponto de referência para poder inferir o significado de um termo que não foi imediatamente percebido. O estudante de tradução, mediante o percurso de *Eurom5*, poderá adquirir uma melhor capacidade de analisar os elementos da oração e aprender a controlar a articulação lógica e semântica do texto. Desta forma, superando a abordagem tradicional, ele poderá contar com bases sólidas para construir e aperfeiçoar as suas competências tradutórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanche-Benveniste, Claire. (2008). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In Barni M.; Troncarelli D.; Bagna C. (a cura di). *Lessico e apprendimenti*. *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano. Franco Angeli. p. 47-66.

Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilaginés Serra, Eulàlia; Pippa, Salvador. (2011). *Eurom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze - Ler e compreender 5 línguas românicas - Leer y entender 5 lenguas románicas - Llegir i entendre 5 llengües romàniques - Leggere e capire 5 lingue romanze - Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano. Hoepli.

Bonvino, Elisabetta; Fiorenza, Elisa; Pippa, Salvador. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio. Wizarts editore. p. 162-182.

Bonvino, Elisabetta; Pippa Salvador. (2015). Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano. In Laura Santone (coord.) *Repéres-DORIF Les voix/voies de la traduction*. Roma. Disponível em: http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=249 Acesso em: 24 out. 2017.

Garzone, Giuliana. (2004). Traduzione e interferenza linguistica: il punto di vista della traduttologia. In Garzone G.; Cardinaletti A. (a cura di). *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*. Milano. Franco Angeli. p. 105-127.

Pippa, Salvador (2007). Sulle "orme" del portoghese: una riflessione sul calco nella traduzione verso l'italiano. In *Quaderno del Dipartimento di Letterature Comparate*, n. 3, Roma. Carocci. p. 245-248.

Pippa, Salvador. (2012). Contos tradicionais: proposta di un corpus e di un percorso ad hoc per il rafforzamento di abilità linguistiche e cognitive nella didattica della traduzione dal portoghese verso l'italiano. In Maiello G.; Pellegrino R. (a cura di). *Database, Corpora, Insegnamenti Linguistici*. Fasano/Paris. Schena Editore/Alain Baudry et C.ie. p. 349-360.

QECR. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. José Matias Alves (ed.). Porto. Edições Asa.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Antoine, Marie-Noëlle (coords.). (2011). L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner. *Cadernos do LALE, Série Propostas 6*. Aveiro. Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponível em: http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=13949 Acesso em: 24 out. 2017.

Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (Ed.). (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia. Edizioni Ca' Foscari.

CARAP. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Candelier, M. et al. Graz. Conseil de l'Europe.

Castagne, Eric. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In Castagne E. (ed.). *Les enjeux de l'intercompréhension*, Coll. ICE 2, Reims. Epure. p. 155-166.

De Carlo, Maddalena (a cura di). (2011) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio, Wizarts editore.

Degache, Christian (coord.). (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet*. Lidil, n. 28.

Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (ed.). (2010). *O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão 1*. Chamusca. Edições Cosmos. Disponível em: http://redinter.cat/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensão_1.pdf Acesso em: 24 out. 2017.

Melo-Pfeifer, Sílvia; de Araújo e Sá, Maria Helena; Santos, Leonor. (2011). As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Pinho A. S.; Andrade A. I. (Org.). Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro. Edição Universidade de Aveiro. p. 33-55.

Santos, Maria Leonor Simões (dos). (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada). Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf Acesso em: 24 out. 2017.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4665-4678
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4665
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

Culturas desterradas, línguas exterminadas e heranças surrupiadas.

Maria Célia Lima-Hernandes
Universidade de São Paulo
CNPq/FAPESP
Brasil

Introdução

Aspectos culturais impactam decisivamente línguas no mundo todo, aqui ou na China, seja no Alto Xingu, seja em Macau. Os kamaiurás, comunidade cuja distância cultural não pode ser medida em termos de Oriente-Ocidente, quando comparados aos brasileiros miscigenados, assim como os macaenses (euroasiáticos) em relação aos portugueses, refletem histórias de contatos colonizantes de ideias os quais primam pela busca de um monolinguismo desnecessário. Kamaiurás e macaenses, contudo, podem ser congregados no conceito de "povo da terra" do mesmo modo que podem ser congregados no conceito de línguas de herança.

Ocorre que a terra foi colonizada e os povos desterrados. Então, o preconceito pode agir de modo mais velado e ao sabor da política em períodos sócio-históricos. É sobre a aproximação da condição comunicativa e sócio-histórica desses povos afastados culturalmente que tratarei neste texto. Para dar conta desse objetivo, duas seções serão necessárias: uma que trate dos saberes locais e da aproximação de povos com valores socioculturais diversos; outra que discuta a tipologia de identidades socioculturais em Macau e entre os índios kamaiurás[1], especialmente focalizando a língua de herança de falantes bilíngues simultâneos. E como será preciso lidar com essas duas comunidades, o ideal será iniciar, já na seção seguinte, com uma apresentação geral desses grupos para, assim, justificar a razão de aproximá-los num único estudo.

1. Ser da terra, identidades em construção

Antes de tratar de uma aproximação que pede atravessar oceanos, como é o caso daquela prevista no alinhamento de macaenses e kamaiurás, podemos dar uma visada

[1] As entrevistas foram colhidas pela equipe de Charlotte Emmerich, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional (Brasil).

em um contexto geográfico vizinho, o da China continental e de Macau.

A China continental cada vez mais se aproxima das margens de Macau por aterros e ações políticas integrativas. Naquele espaço, atualmente, sob administração chinesa, embora desde sempre territorialmente chinês, não é possível empregar a língua majoritária de Pequim (o mandarim, língua de quatro tons), sem que se tenha em mente que o rótulo 'língua chinesa' recobre uma gama enorme de línguas que são faladas na China. Em Macau, a língua cotidiana e majoritária ainda é o cantonês (língua de nove tons nessa região e em Guangdong). Há uma porção de outras línguas que colorem a China de norte a sul, de leste a oeste.

Não são línguas em extinção, ainda, pois muitas são as pessoas que as utilizam em suas regiões e também quando se encontram com conterrâneos em qualquer parte do mundo. No entanto, essas não são reconhecidas como línguas, e sim como dialetos, até pelos mais jovens filhos dessas línguas. Este também é o primeiro passo que sinaliza uma pressão pelo monolinguismo (segundo tipo de ataúde linguístico, tal como rotulei em Lima-Hernandes, 2016), em que não se reconhece uma língua materna como língua, reforçando o que Mey (2007) identificou como violência contra línguas.

Já na escola básica, em idade tenra, os estudantes aprendem, na China, a repetir que a língua materna é o mandarim e que a língua que trazem de casa é um dialeto. Os pais, falantes da língua local, vão se silenciando em alguns espaços chineses, os filhos vão atendendo aos apelos soberanos de uma pátria unida em torno do rótulo "chinês". E assim suas línguas maternas vão sendo deslocadas para a ideia de língua de herança. E assim deve ser para um futuro de inserção social, de sucesso na carreira, de êxito na vida pessoal; os impeditivos de uso nas várias instâncias em que as comunicações ocorrem em vida adulta são variados.

O povo de Macau, que convive há mais tempo com estrangeiros, devido principalmente à colonização portuguesa em Macau e inglesa em Hong Kong, sentem que ainda podem lutar contra esse monolinguismo. Seguem bilíngues dando-se conta dia a dia de que sua língua materna está sendo cerceada. Sigamos agora a tratar, mas a partir de um outro espaço menor também multilíngue, da Macau do século XX.

Em Macau, nem a língua corrente, tampouco a materna, equivale entre os jovens ao mandarim. Já frisamos que ali o cantonês é a língua majoritária, viva nas ruas e mesmo nas tentativas de pronúncia pelos que não a têm como materna. É língua do negócio, do lazer, do bate-papo descompromissado da população local. É língua

materna da maioria, e talvez para alguns dessa maioria seja também língua apenas falada.

Essa verdade, contudo, se considerarmos as etnias que convivem diariamente na cidade macaense, pode não se aplicar a todos, pois ser de etnia chinesa não necessariamente equivale a uma só e à mesma língua para todos. Embora similares em muitos pontos, são incompreensíveis na sonoridade entre si. Se estendermos essa discussão para o rótulo "língua oficial", tudo ficará bem mais complexo.

Em Macau, duas línguas são oficiais a partir de 1999: o português e o chinês. Fazer constar o chinês na Lei Básica com o estatuto de oficialidade foi uma grande vitória do povo de Macau. Nos primeiros anos após o *Handover*, Macau viu ainda uma prevalência (não numérica) do português sobre as línguas chinesas em espaços de oficialidade. Apenas dez anos depois, no entanto, os contratos imobiliários, por exemplo, já destacavam uma prevalência inversa: "The contract will be mainly on the chinese version" (*sic*).

As publicações em língua portuguesa foram intensas até então, em especial pelos órgãos culturais do governo, que sempre fizeram questão de recontar a história de doce convivência entre chineses e portugueses. O cantonês já era considerado pelos habitantes como a língua chinesa referida nos documentos oficiais, dentre os quais a Lei Básica da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau).

Devagar e quase de forma imperceptível para grande parte da população, as escolas deram prioridade ao mandarim, as publicações em mandarim ganharam força e o inglês passou a ser a melhor solução como língua franca. Na Livraria de Publicações do Governo, o funcionário, um macaense retornado, contou-me que já há poucas ou raras publicações em língua portuguesa e que há um movimento de se recontar toda a história de Macau sob a ótica de chineses. Alguns antigos heróis passaram a carrascos gradativamente.

A realidade é que talvez menos de 3% da população tenha o português como língua materna, porém nem todos que têm essa língua como materna pertencem ao mesmo grupo cultural, não podendo se encaixar na mesma luso-"fonia" da oficialidade ou, melhor dizendo, do discurso da oficialidade: há uma gama de falantes que considera a língua portuguesa como materna, mas não compartilha sons e léxico (alguns caboverdeanos, angolanos, brasileiros, açorianos, etc.). Na verdade, isso pouco importa em Macau; são multiculturais e vivem costumeiramente entre silêncios e sons, tons e ritmos diversos. Desse movimento, o que remanesce é uma língua viva e majoritária (o

cantonês), rica culturalmente, que vai sendo silenciada, aos poucos, muito aos poucos, devagar tornando-se a língua de herança de um parcela enorme do povo.

Do outro lado do mundo, encontramos os kamaiurás, tribo indígena do tronco tupi, habitantes do Parque Indígena do Xingu, que foi criado logo no início da segunda metade do século XX, por decreto governamental de Jânio Quadros, presidente do Brasil em 1961. Na verdade, esse processo foi iniciado bem antes, desde o final da década de 30, pelo presidente Vargas com a *Marcha para o Oeste*[2]. Uma população com um pouco mais de 5.500 índios distribuídos entre 14 etnias diferentes foi aos poucos se transferindo para os quase 2.800.000 hectares do Parque. Lá, iniciariam o processo de ocupação e de adaptação, logo depois ocorrendo a aproximação, diálogo e uma organização política desses povos. Aos poucos, uns foram incorporando os rituais dos outros, e uns aprendendo as línguas dos outros.

Assim, embora o discurso oficial ecoava com a ideia de que essa mudança preservaria os índios de qualquer contato com os grandes centros urbanos (com os brancos) e, em consequência preservaria as culturas indígenas, o que de fato estava por trás era o desterramento indígena. Presenciamos com o passar dos tempos a interculturalidade plasmar-se continuamente, na mesma proporção de ocupação de terras indígenas por afoitos fazendeiros. Perto dos índios, também com o discurso de proteção e cuidado, o governo instalou ali uma base da força aérea brasileira e criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)[3].

Assim como os rituais e hábitos foram se generalizando e influenciando-se mutuamente, também as línguas não puderam se manter incólumes frente a esses contatos, inclusive com os homens ditos civilizados que passaram a administrar aquele espaço. Para se comunicar com o administrador que representava o governo brasileiro – e assumir função de representação política –, os índios (na maioria, homens) aprenderam o português do Brasil, mas continuaram falando suas línguas entre si. Sendo assim, alguns índios tornaram-se multilíngues ao desenvolver a habilidade de se comunicar com os índios de outras tribos, algumas crianças tiveram pais de uma tribo (e

[2] *Marcha para o Oeste* foi um movimento político que previa o desenvolvimento e ocupação do interior brasileiro. Lembremo-nos que, até então, 90% da população brasileira habita regiões litorâneas devido à falta de infraestrutura das demais regiões.

[3] A FUNAI é um órgão oficial do Brasil, criado em 1967, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. A despeito disso, desde sempre, as tribos indígenas são alvos de ataques violentos de madeireiros e latifundiários ávidos por apropriar-se e usufruir das terras demarcadas.

língua) e mães de outra (e outra língua). Essas crianças passaram a ter uma língua de herança.

Algumas índias casaram-se com 'brancos' e foram viver fora da tribo, levando consigo sua língua materna, ensinando-a aos filhos, que tinham o português como língua materna. Alguns foram estudar fora dos limites do Alto Xingu e assumiram postos diferenciados dentro e fora da tribo, tornaram-se pintores, escritores e políticos. Hoje, não sei exatamente como se encontra esse quadro de influências, mas essa caracterização referente ao momento de coleta desses dados, final do século XX, pode ser útil para o que pretendo discutir aqui: o estatuto de línguas e a migração de estatuto em decorrência de fatos sociais.

Nesse sentido, variados foram os casos que deram margem à mudança de estatuto das línguas indígenas: de materna para língua de herança. Abster-me-ei, contudo, de tratar dos casos em que casais de mesma etnia (ou não) – tementes quanto à não proficiência de seu filho em língua materna – esforçaram-se por falar a língua majoritária (abandonando a sua própria língua materna) o tempo todo, chegando mesmo a comparar a proficiência de seu filho com a de filhos de pais locais. São casos passíveis de ocorrer em qualquer circunstância de migração ou de transculturação. Também não está no escopo deste texto tratar do contexto intercultural, que se resolve pontualmente sempre nas mesmas situações comunicativas sem uma continuidade para outras situações, tal como ocorre com os chineses em São Paulo, ainda em primeira geração de migração.

O que realmente interessa, aqui, é o contexto multicultural, a partir do qual proporei uma forma de análise baseada na língua de herança. Não ignoro, em suma, que existam outros universos que acabam ficando descobertos quando tratamos de língua de herança nesses moldes[4].

Esses casos ilustrados aqui permitem determinar critérios metodológicos para pesquisas sobre línguas de herança. A seleção de informantes e das ações comunicativas mais profícuas para a pesquisa é um desses eixos de interesse, por isso selecionamos dois contextos específicos:

[4] Baseamo-nos aqui em Mey (2007: 166), para o qual a distinção entre intracultural e intercultural dá-se do seguinte modo: "[...] the intra-cultural, which has to do with culture as it is held and exercised within one community, and the inter-cultural, which regards the relationship between various cultures."

1º contexto: indivíduos que constituem matrimônio ou geram crianças com pessoas de outras etnias e manifestam, ao longo do tempo, o desejo de que seus filhos interajam com seus familiares em sua língua materna (e não na dos filhos);
2º contexto: casais de mesma etnia que dialogam em casa, o tempo todo, em sua língua materna, propiciando a seus filhos, desde o momento mais tenro, ainda no período de gestação, que a LH ecoe sonoramente de forma íntima e cotidiana como a língua de casa. Essa decisão pode colocar em choque a língua de casa com a língua oficial.

O que está, essencialmente, na base desta discussão e funciona como *background* que fundeia a paisagem a ser descrita é a moldura criada, o que deflagrou as respostas a duas perguntas elaboradas em 1997 por Geertz, inspiradas em Keats, e nas quais igualmente me inspiro para encaminhar esta discussão: (i) como é a maneira de conviver desse grupo, de um modo geral? (ii) quais são as circunstâncias em que esse modo de conviver se manifesta?[5] Para responder a essas questões, será preciso tratar dessas identidades e de suas vantagens.

2. Espaços multiculturais, vantagens e tipologia identitária

O rótulo multicultural é ambíguo e pode referir-se tanto a comunidades em que as pessoas se comunicam em várias línguas alternadamente, quanto pode se referir a comunidades em que várias etnias convivem lado a lado, sem se comunicarem adequadamente por nenhuma dessas línguas. Aqui, estabeleceremos um recorte metodológico em espaços multiculturais correspondentes àqueles em que as pessoas precisam utilizar mais de uma língua ou sistema de comunicação para resolver problemas cotidianos. Esse conceito também se aplica a espaços em que a língua materna não é suficiente para as rotinas e convivência do desenvolvimento de dinâmicas sociais dos falantes locais.

Ocorre que nem todos os indivíduos são capazes de ter a prontidão linguística para se comunicar eficientemente em duas línguas ao mesmo tempo. Em Macau, os que têm essa prontidão são considerados os verdadeiramente macaenses. Estes, que, ao conversarem entre si, mesclam português e cantonês, passando de uma língua para a outra numa lógica de perfeita combinação, sem titubear e, às vezes, sem perceber, constituem o grupo, selecionado.

Apesar de serem agrupados como uma comunidade, esse sentimento de pertença não é o mesmo para todos. Tratemos, então, da identidade de cada um desses grupos

[5] As perguntas originalmente formuladas eram: “Como é a sua maneira de viver, de um modo geral?” e “Quais são precisamente os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?”.

macaenses. Identifico três a partir do seguinte enquadramento de conversa: uma pesquisadora brasileira, numa conversa informal, em determinado momento, pergunta o que é ser macaense. Suas respostas são diferentes e revelam identidades.[6]

Primeiro grupo: muito arredio ao se manifestar sobre a sociopolítica e a mudança na sociedade de Macau desde 1999, proclama-se como o verdadeiro macaense utilizando o rótulo "macaenses 100%". Os integrantes deste grupo tiveram uma origem humilde, estudaram no Colégio Santa Rosa de Lima, mas foram melhorando de vida, ingressaram no Liceu e, depois, passaram a ocupar posições na administração de associações de assistência social a macaenses e a chineses de Macau. Alguns tiveram a oportunidade de estudar em Portugal. Quando voltaram, seu repertório passou a se aproximar do dos macaenses de segundo grupo.

Ser macaense 100% (Primeiro Grupo) equivaleria, em tese, a uma mãe chinesa e um pai português. Separando num só grupo esses miscigenados, ainda assim nem todos se integrariam ao mesmo grupo que se caracteriza em termos percentuais. É a questão da identidade.

Segundo grupo: os que se consideram portugueses e, durante o discurso, podem revelar raízes chinesas. São os que conviveram muito de perto com os europeus atuando em funções administrativas de suporte. Eram os que intermediavam a conversa com os chineses. Alguns deles foram estudar em Portugal e, ao voltarem, passaram a ser vistos como membros de um terceiro grupo. Após o *Handover*, foram convidados a se retirar do emprego público em troca de uma "bolada", com o que, juntando as economias, comprou uma casa, invariavelmente no Algarve (Portugal). Muitos desses integraram os grupos que partiram de Macau imediatamente antes do *Handover*. Muitos desses são os retornados hoje.

Uma boa parte dos miscigenados identifica-se como portugueses (Segundo Grupo). São famílias com um certo poder aquisitivo, com entrada em postos e cargos relevantes para alguma instância decisória em Macau, grande parte dos quais já perdeu de vista o fato de terem um ascendente chinês ou, antes, escamotearam a raiz chinesa

[6] Essa tipologia não encerra os grupos representados em Macau. Há muitos outros grupos, tais como: os que se consideram chineses e, antes, tinham passaporte português; os que são chineses e tiveram, em algum momento, que abrir mão de sua identidade e nome chinês para ter um futuro melhor durante a Administração de Portugal; os que têm pais africanos, brasileiros, dentre outros; os que vêm dos países orientais vizinhos (Malásia, Filipinas, Tailândia, Índia, Timor, etc.), cujos filhos se sentem macaenses.

porque, a bem da verdade, são filhos de macaenses (de miscigenados), que, por sua vez, eram já miscigenados.

Terceiro grupo: os que se consideram macaenses e portugueses, que, no passado, integrando uma família tradicional, escondia a raiz chinesa, deixando-a distante no tempo, e que, há pelo menos cinco anos, vangloriam-se de sua raiz chinesa. Estudaram em bons colégios desde o ensino básico e fizeram curso superior na Europa, especialmente em Coimbra e Lisboa. Consideram-se falantes do patoá, do cantonês e do português, mas gostam de reverberar essa habilidade.

São ligados à administração de associações macaenses culturais e desempenham na vida profissional uma atividade liberal, como advogado, dentista, arquiteto, estilista etc. Não abandonaram Macau no *Handover*, mas possuem imóvel em Portugal. Falam abertamente de política e defendem o espaço de Macau como um espaço multicultural e multilíngue.

Esses três grupos, sem exclusividade, integram a grande massa de bilíngues simultâneos, ou seja, com duas línguas maternas. É sobre sua forma de ser e de estar na sociedade macaense que tratamos neste texto.

As vantagens de conviver em um ambiente multilíngue ou ser um indivíduo multilíngue são maiores que as de um monolíngue porque esse é o cartão de embarque para o acesso a mais nichos sociais e a mais campos de informações. Segundo Wurm (1996:8-9), as vantagens emocionais e intelectuais comumente referidas são as seguintes:

> 1) From a practical point of view, such individuals have access to a much wider volume of information and knowledge than monolinguals, have a larger volume of knowledge (both language-oriented and other) in their minds, understand differing semantic associations better, and being used to switching languages and thought patterns, have more flexible minds;
>
> 2) They are less rigid in their attitudes and have a tendency to be more tolerant of (i.e. less hostile and on the defensive against) the unknown than monolinguals, more inclined to regard manifestations of other cultures by individuals as acceptable and to be respected, though they may be different from their own;

> 3) Their thought patterns and world-view are more balanced because they are familiar with different, often somewhat contradictory concepts. They have greater ability than monolinguals to learn something entirely new and to fit into novel situations without trauma, and to understand different sides of a problem.

As características vantajosas atreladas ao indivíduo multilíngue, nessa perspectiva, são psicológicas porque permitem o equilíbrio emocional desse indivíduo em situações em que um indivíduo monolíngue pode ter a tendência ao estranhamento e sofrimento maior para a adaptação, tais como: mudanças bruscas de situações ou experienciamento de situações totalmente novas (item 3). Essa facilidade de adaptação e resiliência se deve justamente ao fato de terem sido criados num lar com hábitos e costumes que não eram coincidentes com os do entorno social em 100% das experiências cotidianas, repleto de contrastes. Nesse sentido, costumam ser pessoas que demonstram atitudes menos rígidas e mais tolerantes ao novo, o que favorece uma convivência mais harmônica mesmo em ambientes diferentes dos seus (item 2). São práticas habituais desses indivíduos a busca e a concentração de um maior volume de informações e conhecimentos, o que, por sua vez, propicia exercícios inferenciais de base associativa mais exitosos (item 1).

2.1. Revisitando cenas de diálogos com bilíngues simultâneos

O português para o povo indígena é língua estrangeira, uma língua que também pode ser franca quando o diálogo entre tribos de língua diferente não funcionar. No entanto, a realidade indígena no Xingu, devido à proximidade, é que línguas de herança existem, mas estão em risco de extinção. Analisemos os seguintes exemplos:

(1)
Pesquisador: Você é o quê? Trumai?
Kokoti: Não, eu sô aweti. Minha mãe é aweti e meu pai kajabi.
Pesquisador: Você veio pro posto quando?
Kokoti: Eu nasci aqui, estou morando aqui.
[...]
Pesquisador: A sua mulher é o quê? Trumai?
Kokoti: Minha mulher é trumai.

Pesquisador: Você só tem um filhinho?
Kokoti: Só tenho um.

(2)
Awakukumã: Eu falo pra ele, muié não sabe kalapalo, portugueisi, só eu. Eu assim, assim menino eu tem mãe, mãe kuikuro.
Pesquisador: Ah sua mãe, ah deixa eu anotar
Awakukumã: mãe kuikuro, kamaiurá papai
Pesquisador: papai, kamaiurá
Awakukumã: kamaiurá papai
Pesquisador: mamãe kuikuro
Awakukumã: kuikuru mamãe
Pesquisador: você, kamaiurá
Awakukumã: eu kamaiurá papai

Kokoti, no trecho de entrevista (1), é índio aweti, mas o pai é kajabi. Conhece duas línguas já de berço, a da mãe e a do pai. Casou-se, depois, com uma mulher da tribo trumai e com ela teve um filho, que certamente teria direito a uma herança linguística riquíssima: a da mãe (trumai), a do pai e da avó paterna (aweti) e do avô paterno (kajabi), sem contar às heranças por parte de mãe. No contexto de aproximação em que vivem, no Alto Xingu, tomam contato, por necessidade de sobrevivência, com o português, que é língua franca entre alguns. Grande risco de não ter esse direito respeitado, ainda mais quando se tem uma língua majoritária, que também é a oficial.

Na entrevista apresentada em (2), Awakukumã sabe falar português e kalapalo, como línguas adicionais, mas têm duas línguas maternas, o kamaiurá e o kuikuro. Certamente, tem mais algumas línguas de herança ancestral, da família materna e da família paterna. Esse é um quadro multicultural em risco de extinção, pois uma língua majoritária, também oficial, começa a ser uma necessidade de comunicação na Reserva. São as tais línguas desterradas a que me referi no início deste texto. Toda língua materna num ambiente em que língua oficial e língua majoritária se sobrepõem corre risco de desaparecer a longo prazo. Esse é o terceiro tipo de ataúde de línguas de herança.

Visitemos, agora, trechos de conversas com macaenses registradas em 2010:

(3) Alice, macaense, 41 anos.
Pesquisadora: Qual a origem de sua mãe?
Alice: minha mãe é macaense. Meu pai costumava dizer para não falarmos chinês, que precisávamos falar português. Eu falo chinês, mas não sei escrever.
Pesquisadora: E seu pai?
Alice: é português. Do lado paterno é puro português, só minha avó que era chinesa. Assim, meu pai é macaense. É cinquenta por cento. Eu sou menos que isso.

(4) António, macaense, 40 anos.
Pesquisadora: António, seus pais são macaenses?
António: sim, meu pai é macaense e minha mãe, chinesa. Na minha casa, a gente misturamos o português e o chinês, mas é o chinês o mais falado. Na escola, sempre tinha mais macaenses do que ngau chai [portugueses] e só falávamos chinês, mas meu pai cobrava falar o português.

Alice e António são filhos de macaense com chinês(a). Em casa de Alice, a língua proibida era o chinês, mas para a família de António não era uma questão que se colocasse: todos conversavam mesclando um pouco de português e muito de chinês. Em ambas as famílias, línguas de herança se revelam e se escondem: Alice tem a língua de herança cantonesa reprimida; António tem a língua de herança portuguesa pouco funcional na escrita, mas sabe conversar perfeitamente.

Sintetiza melhor essa ideia das diferenças de comportamento entre as famílias de Macau o que relata o Sr. Pedro, macaense entrevistado em 2011. Segundo ele, os macaenses possuem traços muito diferentes, recortando-se pela sociocultura:

(5) Sr. Pedro, macaense, 71 anos.
A família que era constituída de marido português e de mulher chinesa, com filhos mestiços já crescidos, falam o português e o chinês em simultâneo. Os filhos serviam de pontes entre o pai e a mãe. Em casa de famílias de descendências de eurasianos, como no meu caso, famílias essas em vias de extinção, fala-se mais o Patois que o português. Outras famílias há em que o pai é português e a mãe macaense, isto é, eurasiana, então fala-se quase que exclusivamente o português. Famílias compostas por pai macaense, isto é, eurasiano, e mãe chinesa, fala-se apenas o chinês.

No caso desses macaenses e dos kamaiurás, a presença de línguas majoritárias impactou algumas socioculturas mais do que outras, e em períodos diferentes. Os macaenses, no passado, eram exigidos a falar português em todas as situações, pelo menos se quisessem ter prestígio social; devagar, após o *Handover*, essa língua prestigiosa passou a ser genericamente o "chinês". O poder restritor passa de uma língua minoritária para outra majoritária, o cantonês, confundido em muitas situações com o mandarim, a língua oficial da República Popular da China. Ainda assim, não há sobreposição entre oficialidade e majoritariedade, tal como vimos no caso dos indígenas. Com estes, há o agravante de haver uma língua oficial que coincide com a língua majoritária. Já, no caso dos macaenses, com língua igualmente ameaçada, língua majoritária colide com a oficialidade. São roldanas de um mecanismo que ainda está em processo de uso. Será preciso que políticas públicas flexíveis quanto à concepção de multiculturalismo, se houver o interesse na manutenção linguística – e cultural – da população local, sejam implementadas.

À guisa de conclusão

Iniciei este texto afirmando que a cultura atravessa as línguas e que a observação desse fato poderia ser exemplificado com o caso dos kamaiurás e dos macaenses. Ambos os povos, sendo considerados o "povo da terra", ou das respectivas terras, passaram e passam por processos de aproximação e de afastamento 'colonial'. Alguns conceitos importantes revestem as cenas de contato e de conversas cotidianas desses povos, mas a sócio-história é o pilar que permitirá compreender a edificação da convivência salutar e mutuamente benéfica.

O problema do contato intercultural e, consequentemente, dos ambientes multiculturais – sabemos – favorece o extermínio de línguas. Esse processo de morte passa quase sempre pela a existência de alguns marcadores de desaparecimento de línguas, a que rotulei ataúdes linguísticos em outro momento (Lima-Hernandes, 2016). Esses lugares que demandam cuidado em termos de políticas linguísticas, deveriam ser preocupação de toda soberania porque implicam resistência de parcelas de sua nacionalidade.

O que presenciamos é justamente uma leitura ao contrário, míope para a realidade local. Conservar o espaço nacional tem sido sinônimo de estupidez sobre

contatos linguísticos, e essas atitudes só tornam ainda mais incólume o mito de que língua nacional só pode ser uma. Esse equívoco se traduz na sociedade como desrespeito a línguas locais, a línguas de herança e, na contramão disso, como reforço a um monolinguismo bastardo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAVERT, Manisa Salambote. Eu e a língua portuguesa - Minha experiência de aprendizagem. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G.; ROSSI, V. L. *A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.* 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Garden City, 1967.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia ; FERREIRA NETTO, Waldemar. Estudo contrastivo entre o português e o kamaiurá: divergências entre sistemas. In: Grobe, Sybille *et alii*.. (Org.). *Ex Oriente Lux: Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinen 60*. 1ed.Valentia: Frankfurt am Main, 2002, v.1, p. 277-286.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Interlínguas - estruturas verbais aspectuais no português L2. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Guilherme Fromm. (Org.). *Domínios de Linguagem V: diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade.* 1ed.São Paulo: Plêiade, 2005, volume 5, pp. 221-240.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (orgs.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, do meio e do fim.* Nova Iorque: BeM, 2015, pp. 104-115.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Ataúdes linguísticos, saberes locais e consciência sobre o outro. Nova Iorque: *Lincool* (2), 2016, pp. 1-9.

MENDONÇA, Florsil Alfredo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Interculturalidade e raízes nacionais: os “sem terra” acadêmicos. *Coletânea de Iniciação Científica.* In: SANT’ANNA, M.R.; TODARO, M.A., TEIXEIRA, R.A. *Iniciação Científica - voz e vez de estudantes*. São Leopoldo: Oikos, 2015, pp. 53-65.

MEY, Jacob L. Developing pragmatics interculturally. In: KECSKÉS, István; HORN, Laurence R. (orgs.) *Explorations in pragmatics: linguistic, cognitive, and intercultural aspectos.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, pp. 165-190.

OKOUDOWA, Bruno. Experiência de Aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARCALO, M. J.; MICHELETTI, G.; ROSSI, V. L. *A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.* 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

SEKI, Lucy. *Gramática do kamaiurá. Língua tupi-guarani do Alto Xingu*. Campinas/São Paulo: Editora Unicamp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

WURM, Stephen A. (ed.). *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*. Paris/Canberra: Unesco Publishing/Pacific Linguistics, 1996.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4679-4694
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4679
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA DE HERANÇA: MATERIAIS PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRADA DE LÍNGUAS E CONTEÚDOS

Maria João MARÇALO[1]
Ana Alexandra SILVA

RESUMO
Este artigo apresentará os principais objetivos e resultados de dois projetos europeus, nos quais a Universidade de Évora esteve envolvida e onde foram concebidos materiais disponibilizados online para o ensino/aprendizagem de PLE e PLH e outras oito línguas, a saber:
- uma biblioteca digital com vídeos para nove línguas; cada vídeo está transcrito e classificado para enquadrar os estudantes de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;
- um curso para professores a fim de desenvolver materiais para a aprendizagem de línguas através de suporte informático;
- um curso para professores sobre a metodologia da aprendizagem de línguas assistida por computador;
- um livro didático e vídeos "faça você mesmo" que mostram como desenvolver materiais online.
TOOLS (Ferramentas para professores CLIL) foi também um projeto co-financiado pela Comunidade Europeia que previa o desenvolvimento de uma ferramenta online gratuita para apoiar CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos).
O projeto tinha por objetivo principal a criação de materiais que ajudassem os professores de línguas a trabalhar conteúdos diversificados na L2. Neste artigo serão explorados os conteúdos criados no âmbito do ensino do Português Língua Estrangeira/ Português Língua de Herança.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Português Língua de Herança; ferramentas on line gratuitas

1. POOLS-2 Portugal, Chipre e Malta

POOLS-2 constitui-se como um projeto baseado no POOLS, o qual ganhou a medalha de prata para a Inovação e Criatividade.

POOLS teve como resultados:

[1] Universidade de Évora, Departamento de Linguística e Literaturas, 7000-052 Évora, Portugal, mjm@uevora.pt , aasilva@uevora.pt

- uma biblioteca digital com vídeos para nove línguas; cada vídeo está transcrito e classificado para enquadrar os estudantes de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;

- um curso para professores a fim de desenvolver materiais para a aprendizagem de línguas através de suporte informático;

- um curso para professores sobre a metodologia da aprendizagem de línguas assistida por computador;

- um livro didático e vídeos "faça você mesmo" que mostram como desenvolver materiais online.

Foi objetivo do POOLS-2 adaptar e transferir os resultados do POOLS para utilização no Chipre, em Malta e em Portugal. Para cada língua POOLS-2 desenvolveu conjuntos de vídeos e materiais de cursos-piloto de formação de professores. O website de POOLS- 2 serviu como um portal para os seus resultados. A partir do website foi possível permitir o acesso a materiais de ensino de línguas e manuais do professor.

A falta de exploração da metodologia CALL (Computer Assisted Language Learning) no Chipre, em Malta e em Portugal está bem documentada em vários relatórios[23]. Os recursos às TIC são tradicionalmente reservados para as áreas tecnológicas e raramente surgem nas áreas ligadas às artes e humanidades. A falta generalizada de formação adequada dos professores de línguas, nas áreas das TIC, fortalece esta tendência.

O projeto de Transferência de Inovação permitiu a transferência dos resultados obtidos no projeto POOLS, adaptando e traduzindo os materiais iniciais (livro didático, manuais do curso, e vídeos legendados), produzindo vídeos para o desenvolvimento de materiais nas três novas línguas e executar uma sequência de cursos de formação de professores em CALL. A principal transferência da inovação consistiu na adaptação geográfica e linguística dos três novos países e mais três línguas.

---

[2]

[3] Ver, por exemplo, o *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, relatório solicitado pela Direcção Geral de Educação e Cultura, da União Europeia, em 2002.

2. TOOLS- ferramentas on line gratuitas para o professor de PLE

O projeto *TOOLS - Ferramentas para professores CLIL* criou um serviço online gratuito que permite a produção e partilha de conteúdos por parte dos professores de línguas. Unidades de aprendizagem multimédia com escolhas de áudio, de vídeo (*YouTube*), de texto (por exemplo, uma transcrição) e de imagens / gráficos. Esta ferramenta apresenta um elemento único e inovador: a capacidade de estabelecer automaticamente a ligação entre cada palavra do texto a dicionários online em mais de 100 línguas.

O professor poderá escolher entre compartilhar a página *online* ou uma ligação para a página em sites, via *e-mail* ou Plataformas de Aprendizagem Virtual (por exemplo, o *Moodle*).

O serviço *online* também permite a criação de unidades de aprendizagem a partir de dispositivos móveis, como por exemplo, *iPads*, e é compatível com qualquer sistema operacional (*Linux*, *Windows*, *MacOS*, *Unix*, etc.). Os materiais de aprendizagem podem ser acedidos e utilizados por *smartphones* e podem, inclusivamente ser criados materiais a partir destes dispositivos móveis.

A facilidade de utilização do sistema também beneficia os professores de línguas mais estudadas e resulta numa Aprendizagem de Línguas com Orientação Vocacional (ALOV) feito à medida e em materiais nas Línguas Menos Utilizadas e Ensinadas (LMUE), caso da língua portuguesa, no contexto Europeu.

Estamos convencidos de que o sistema *online* - as ferramentas de criação de conteúdos e o repositório de materiais -, será de grande benefício, tanto para as instituições de ensino, como para os alunos, uma vez que se trata de um serviço gratuito e em código aberto. As ferramentas de criação e de conteúdos resultantes podem ser usados em dispositivos de baixo custo e em computadores portáteis velhos, pois não necessitam de elevada capacidade de processamento de dados ou de banda larga. Este é um fator chave para facilitar a adoção desta nova tecnologia, já que, para beneficiar do serviço, os utentes finais não necessitam de adquirir um novo hardware ou de atualizar o hardware existente. As despesas com novo equipamento (seja ele hardware ou software) impedem, frequentemente, a utilização de novas tecnologias e são uma fonte de frustração para os potenciais utilizadores.

2.1 Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos

A Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos foi reconhecida como uma metodologia de ensino pela Comissão das Comunidades Europeias, na sua Comunicação n º 449.[4] Este documento enumera uma série de propostas de ações a nível europeu que irão complementar as iniciativas dos Estados-Membros, que incluem, especificamente, a promoção AILC das seguintes formas:

- I.2.4 A ação Lingua 2 do programa Sócrates financiará uma série de projetos transnacionais para o desenvolvimento e disseminação de novas metodologias específicas para o ensino de disciplinas através de línguas além das línguas francas. [...]
- I.2.5 A Comissão irá propor a alteração do convite geral Sócrates para Apresentação de Propostas [...] de modo a aumentar o apoio às escolas que pretendam introduzir uma abordagem de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos. Serão, em particular, incentivados os intercâmbios alargados de professores entre escolas parceiras.
- I.2.6 Será realizada uma Conferência Europeia para que os políticos e inspetores possam lançar um importante novo estudo sobre os benefícios de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos.
- I.2.7 A Unidade europeia Eurydice vai reunir e divulgar informações sobre a disponibilidade de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos em sistemas de educação e formação europeus, com base na coleta de dados facultados pela sua rede.

De acordo com a política da UE em matéria de multilinguismo, a AILC implica ensinar uma disciplina curricular através de um idioma diferente do que o normalmente utilizado. O tema pode não ter qualquer relação com a aprendizagem de línguas, como

[4] *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Este documento estabelece que: "Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. The introduction of CLIL approaches into an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language." (p.8)

por exemplo, temas de engenharia que serão ensinados em Inglês, numa universidade Espanhola. A AILC está presente e provou ser eficaz em todos os sectores da educação, do ensino primário ao ensino superior, passando pela educação e formação de adultos. O seu sucesso tem sido crescente ao longo dos últimos 10 anos e continuará a sê-lo.

A abordagem multifacetada da AILC pode oferecer uma grande variedade de benefícios:

- desenvolve o conhecimento e a compreensão intercultural
- desenvolve as competências de comunicação intercultural
- melhora as competências linguísticas e de comunicação oral
- desenvolve interesses e atitudes multilingues
- oferece oportunidades para estudar conteúdos através diferentes perspectivas
- permite aos alunos maior contato com a língua-alvo
- não necessita de horas extras de ensino
- complementa outras matérias em verde competir com elas
- diversifica métodos e práticas em sala de aula
- aumenta a motivação e a confiança dos alunos, tanto na língua, como na matéria que está a ser ensinada.

2.2 Apresentação do *CLILSTORE*, *MULTIDICT* e *WORDLINK*

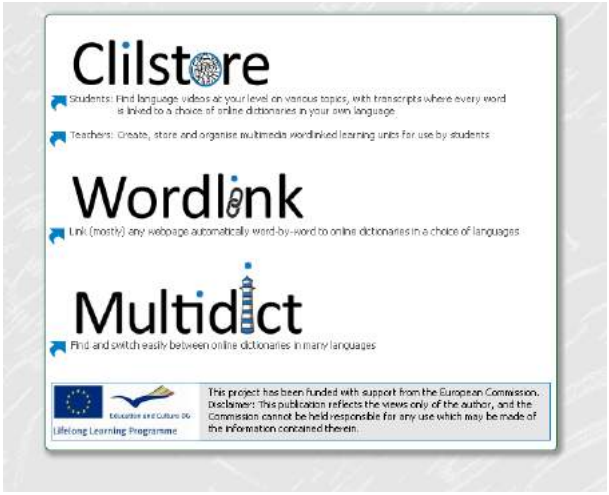


Figura 1. Página do ***Clilstore*** *acessível em* http://multidict.net.

Clilstore é um site que:

(i) serve professores que desejem criar ou encontrar unidades multimédia de aprendizagem de línguas para usar com os seus alunos;

(ii) oferece um repositório de unidades de aprendizagem de línguas numa variedade de idiomas que os alunos podem aceder diretamente e usar de forma autónoma.

Os alunos também têm a possibilidade de se registarem como autores, criando e compartilhando unidades. Como o repositório de unidades existentes é de acesso público, professores e estudantes que desejam utilizar as unidades existentes não precisam de se registar no serviço antes de visualizar ou utilizar os materiais. Qualquer pessoa que pretenda criar unidades deve registar-se primeiro e ter o seu endereço de e-mail verificado. O interface de autoria foi projetado para ser de fácil utilização.

A ênfase das unidades **Clilstore** está na utilização de material multimédia, o que significa que usa combinações de vídeo, áudio, imagens, texto, hiperligações e tecnologias de suporte secundárias que permitem a criação e partilha de exercícios de linguagem interativos. As unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore** contém a mais-valia de cada uma das palavras do texto estar ligada a dicionários *online*. À distância de um simples "carregar na palavra" o aprendente tem acesso a vários dicionários, que lhe permitem a tradução da língua fonte para a língua alvo.

Multidict funciona como uma interface de dicionário *online*, independente, acessível em multidict.net ou, diretamente, em multidict.net/multidict. É também um *site* que permite todas as combinações de línguas apresentadas nas unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore**. A partir do momento em que os utentes das unidades **Clilstore** carreguem nas palavras, o interface *Multidict* abre ao lado da unidade **Clilstore**, possibilitando aos alunos uma consulta fácil e rápida dos dicionários disponíveis. As mais de cem línguas oferecidas pelo *Multidict* conta com vários dicionários *online*, o que significa que não estando o aluno satisfeito com o seu primeiro resultado, poderá procurar noutro dicionário selecionando-o a partir do menu de dicionários disponíveis ou carregando nos ícones de dicionários, sem ter que reintroduzir o termo da pesquisa.

É importante selecionar o dicionário que melhor se adequa às necessidades de tradução. Cada dicionário tem pontos fortes e pontos fracos. Se um dicionário não tem a palavra que está a ser procurada, como já fizemos notar, o utente pode sempre escolher outro dicionário.

Wordlink liga a maioria das páginas da internet palavra por palavra a dicionários *online*. É o software que possibilita a ligação automática de cada palavra dos textos das

unidades **Clilstore.** Pode também ser utilizado como uma ferramenta de uso autónoma, acessível em multidict.net para os alunos que desejam consultar facilmente dicionários *online* enquanto leem páginas da internet.

Ao utilizar o *Wordlink* como uma ferramenta de uso autónomo para ligar todas as palavras numa determinada página na internet aos dicionários *online* disponíveis a partir do *Multidict*, a primeira coisa que temos a fazer é selecionar a língua da página da internet no menu *drop-down*. Seguidamente é preciso colar a URL da página que desejamos ligar no campo apropriado e carregar em "Go". Isso permite-nos carregar em qualquer das palavras do texto e procurá-la no *Multidict*.

Multidict tem a capacidade de "recordar" o dicionário que foi utilizado na sua última visita à página, tal como o par de línguas que estava a ser trabalhado. No entanto, isso não impede que tanto a língua, como o dicionário possam ser alterados a qualquer momento.

2.3 Estudos de Caso

Título do estudo de caso	*O quarto de uma estudante universitária*
Resumo do estudo de caso	Esta unidade foi concebida para estudantes de nível A2. O vídeo e o texto mostram uma estudante explicando as diferentes partes de seu quarto. Ela fala muito claramente, ajudando o discente de língua Portuguesa a expandir o seu vocabulário relativo às partes de uma casa e os móveis usados numa determinada parte.
Ramo educacional	Educação superior
Perfil dos alunos	Estudantes de educação superior que aprendem português como língua estrangeira
Ambiente linguístico	Imersão total
Pedagogia subjacente	ABT, AILC
Número (s) de unidade Clilstore	http://multidict.net/cs/140
Nível QECRL (A1-C2)	A2
Línguas em destaque	Português (PT)
Fundamentação da seleção de material de vídeo / áudio / texto	Esta unidade abrange uma área específica de vocabulário (partes de uma casa (quarto) e os móveis que o compõem).
Função dos materiais de suporte com ligações a partir das unidades	O material de apoio abrange exercícios, como um questionário (compreensão de leitura); exercícios (cobrindo alguns verbos básicos "ser" e "estar"; números cardinais e ordinais); palavras cruzadas (móveis e partes da casa); exercício de preenchimento de espaços (informações a partir do texto). As instruções são dadas em inglês, mas o professor deve tentar mediar a tradução para português.
Aprendizagem prevista com a prática desta(s) unidade(s)	Os alunos vão adquirir tópicos específicos de vocabulário ou seja, partes da casa e mobiliário. Os alunos vão praticar a gramática dos verbos *ser* e *estar* no presente do indicativo.
Como são apresentadas as unidades aos estudantes	A unidade é explicada na sala de aula. Em primeiro lugar, o vídeo é introduzido. Em seguida, os alunos são convidados a ouvir o vídeo e a ler o texto. O estudante deve verificar palavras desconhecidas no *Multidict*. Em seguida, cada aluno deve começar a fazer os exercícios ao seu próprio ritmo.

Resultados de qualquer avaliação da(s) unidade(s) e das aulas que envolvem a(s) unidade(s)	Os alunos consideraram a unidade muito útil. O vídeo é muito claro e o texto escrito ajudou os alunos a compreender o texto que eles estavam a ouvir. Segundo os alunos, os exercícios foram também muito úteis.
Recomendações sobre como boas práticas identificadas no estudo de caso podem ser utilizadas.	O uso de áudio e de texto é muito eficaz e pode ser replicado para qualquer idioma e em qualquer cenário.

Título do estudo de caso	*Portugal, um país a descobrir*
Resumo do estudo de caso	Esta unidade explora vários aspectos da vida e da cultura Portuguesas, especialmente temas sobre geografia, história e língua.
Ramo educacional	Educação superior
Perfil dos alunos	Estudantes de educação superior que aprendem português como língua estrangeira
Ambiente linguístico	Imersão total; ambiente virtual de aprendizagem
Pedagogia subjacente	ABT, AILC
Número (s) de unidade Clilstore	http://multidict.net/cs/205
Nível QECRL (A1-C2)	B2
Línguas em destaque	Português (PT)
Fundamentação da seleção de material de vídeo / áudio / texto	Esta unidade foi projetada para estudantes de nível B2. É um vídeo promocional sobre Portugal e as suas tradições. Ele abrange três aspectos principais: geografia, história e a língua portuguesa.
Função dos materiais de suporte com ligações a partir das unidades	O material de apoio abrange exercícios, tais como um questionário (compreensão da leitura), um exercício de preenchimento de espaços (com informações do texto); texto re-ordenação (uma carta descrevendo o país onde o aluno vive agora e os seus novos amigos); exercícios (completar frases, o uso de preposições); palavras cruzadas (tempos verbais). As instruções são dadas em português e cada um dos exercícios tem um limite de tempo. A unidade também tem uma ligação ao Instituto Camões(http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-lusofonia.html) permitindo ao aluno explorar outros elementos da língua e da cultura Portuguesas.
Aprendizagem prevista com a prática desta(s) unidade(s)	Os alunos vão aumentar o seu vocabulário nas áreas da geografia e da história, adquirindo, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre as questões culturais e sociais. Os alunos vão explorar tópicos gramaticais: tempos verbais (presente, pretéritos - *pretérito perfeito e pretérito imperfeito* - o uso de preposições). Os estudantes ganharão prática na escrita de cartas.
Como são apresentadas as unidades aos estudantes	Esta unidade é apresentada aos alunos através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para estudo independente.
Resultados de qualquer avaliação da(s) unidade(s) e das aulas que envolvem a(s) unidade(s)	Os alunos consideraram a unidade muito interessante. O vídeo foi muito claro, mostrando diferentes aspectos da cultura e tradições Portuguesas. Embora o vídeo não tenha som associado, as informações fornecidas no texto escrito completam-no. O vídeo motiva o aluno para o texto que iam ler. Os exercícios permitem ao aluno verificar a sua compreensão do texto, bem como a verificação de pontos gramaticais.
Recomendações sobre como boas práticas identificadas no estudo de caso podem ser utilizadas.	A utilização de um vídeo sem texto, complementado por um texto informativo pode ser eficaz e pode ser facilmente replicado para qualquer cenário e qualquer língua.

3. Como Criar uma Unidade PLE no CLILSTORE

Concebido como uma abordagem de educação em que o ensino das línguas e a aprendizagem temática estão em harmonia com o ensino de conteúdos, AILC inspira-se, desta forma, neste duplo objectivo. Destina-se, em primeiro lugar, a assegurar que os estudantes adquiram conhecimento do assunto curricular, e em segundo lugar, a desenvolver a sua competência numa língua diferente da sua instrução normal.

AILC tornou-se uma abordagem educacional inovadora, que é cada vez mais uma prática europeia, caracterizada pela sua metodologia.

Ao projetar materiais de aprendizagem com objectivos duplos, torna-se de extrema importância a cooperação estreita entre o especialista em língua estrangeira e o especialista nos temas e conteúdos. A implementação dos materiais pedagógicos deverá cumprir os dois objectivos: a aquisição da língua estrangeira e dos conteúdos. Devido ao facto de as duas disciplinas - aprendizagem de línguas e determinado conteúdo - poderem recorrer a diferentes abordagens para a aquisição de conhecimentos e de metodologias de ensino, ambos os especialistas devem conceber as tarefas e atividades que se complementem, que sirvam ambos os propósitos e que estejam bem equilibradas.

Há uma série de abordagens de ensino, tais como a aprendizagem baseada em tarefas ou a aprendizagem baseada em problemas que, juntamente com metodologias mais tradicionais, podem ser implementadas em benefício tanto da aprendizagem da língua, como da aprendizagem do conteúdo, num ambiente AILC.

A aprendizagem baseada em tarefas envolve a execução de tarefas diárias usando a língua-alvo. Estas tarefas, contrariamente aos exercícios em aula de língua, visam, geralmente, resultados não linguísticos. Elas concentram-se no significado e não na forma, procurando alcançar um objetivo prático. Por outro lado, na aprendizagem baseada em problemas, utilizam-se desafios, problemas abertos de forma a impulsionar a aprendizagem. Os alunos envolvem-se em trabalhos de grupo colaborativos, sendo que os professores adotam o papel de "facilitadores", em vez de "prestadores de conhecimento." Também se acredita que a aprendizagem baseada em tarefas melhora o conhecimento dos conteúdos e fomenta o desenvolvimento das capacidades de comunicação e de aprendizagem autónoma. Em contexto AILC colocar problemas abertos aos nossos alunos pode, obviamente, assumir muitas formas, dependendo do tema que está interligado ao ensino da língua estrangeira. A tecnologia,

consequentemente, pode desempenhar um papel importante na facilitação dos elementos-chave, a fim de realizar uma tarefa de aprendizagem.

3.1 Opções iniciais

A unidade que iremos apresentar pode ser encontrada em http://multidict.net/cs/780.

Vá à página http://multidict.net/clilstore e carregue em "register" - registo. De seguida, escolha um nome de utilizador, palavra-passe e indique o seu primeiro nome, apelido, e-mail e morada.

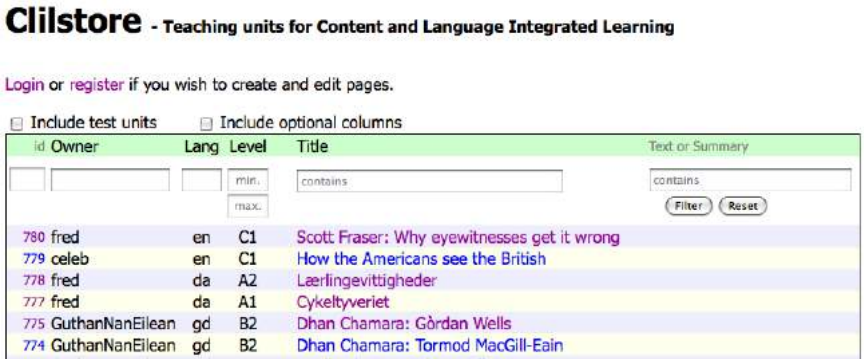


Figura 2: Página inicial - Clilstore.

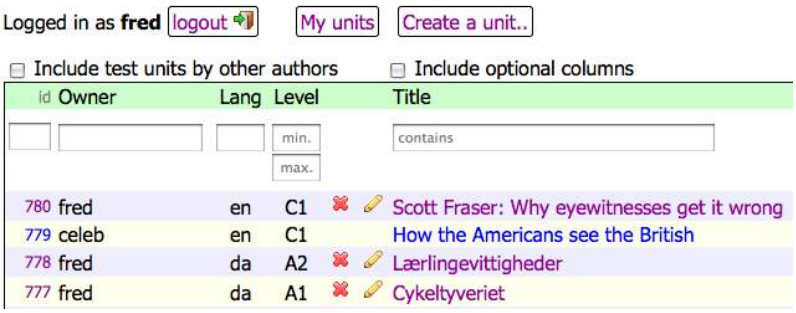


Figura 3: Página Inicial do Clilstore

Depois de se registar, pode criar novas unidades ou editar unidades já existentes (é também possível eliminar unidades criadas por si, carregando em X). De seguida, carregue em "Create a unit" – "Construa uma unidade".

A página "Create a Unit" – "Construir uma unidade" - possui vários campos e opções. Iremos apresentar esses campos de seguida:

- Title - Título: Escreva um título adequado à unidade que está a criar.
- Embed Code > "Float" – Código incorporado > "Flutuando": Escolha o sítio onde o texto será posicionado em relação ao vídeo/áudio ou à imagem.
- Embed Code: Para adicionar um vídeo/áudio ou imagem do Youtube.com, TED.COM, Vimeo.com, Flickr.com, etc. é necessário procurar a opção "Partilhar e Incorporar" ("Share and Embed") e, seguidamente, copiar e colar todo o código html no campo "Embed code for video or picture".
- Text - Texto: Para que o resultado final corresponda a uma formatação adequada é necessária a existência de uma linha em branco entre cada parágrafo.

  *Preste atenção à caixa no meio das instruções – se o texto for a letra de uma música, por exemplo, é necessário assinalar as linhas em branco, de forma a que as estrofes apareçam correctamente.
- Text - Texto: Existem diversos sites que oferecem não só o vídeo, como a sua transcrição. Por exemplo em http://www.languages.dk/digital onde estão disponíveis diversas línguas. Neste exemplo, utilizaremos um vídeo do site TED.COM (http://www.ted.com/talks/scott_fraser_the_problem_with_eyewitness_testimony.html). Carregue no botão "Show transcript", selecione "English", depois copie e cole o texto completo em Clilstore.
- Link buttons – Botões de ligação: Neste campo é possível criar botões que podem ligar a outros sites, mas que também podem ligar a exercícios. Escreva um pequeno título no espaço verde "Button text" – "Botão de texto" e escreva o endereço completo da página, no espaço "Link" – "Ligação"(recomendamos que copie e cole a ligação, de forma a que não existam erros de transcrição). Repare que existe uma opção listada por "WL". Uma vez selecionada esta opção, a página ligada será processada , de forma a que todas as palavras que aí surjam também elas possam estar ligadas aos dicionários *online* disponíveis. (Se as páginas contiverem erros, podem não funcionar com a opção WL.)
- Language Code – Código da Língua: É preciso utilizar a abreviatura internacional para a língua do texto, por exemplo, EN para Inglês, PT para Português. Esta operação é obrigatória, de forma a que a página possa ser direcionada para os dicionários correctos (se não tem a certeza sobre o código da

língua em que pretende criar a sua página, vá a http://multidict.net/multidict e seleccione a lista de opção do campo ‘from’ – ‘de’)

- Learner level – Nível do aluno: Faça uma estimativa do nível que o alunos precisa de ter para tirar pleno proveito da unidade. Estes níveis são baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp)
- Summary - Sumário: Escreva uma pequena descrição do conteúdo. O texto será pesquisável em diversos motores de busca, como o Google, por exemplo.
- Tick if this is still just a test unit – Carregue se esta é uma unidade de teste: Apenas assinale esta opção enquanto a unidade não estiver terminada. Não retirar a sua opção, uma vez terminada a unidade. Só assim ela ficará disponível para visualização.
- Owner - Autor: Assinale esta caixa se tiver a permissão / direito de usar os textos, vídeos, etc.
- Publish - Publicar: Carregue e partilhe com colegas de todo o mundo ☺

O sua unidade está concluída. Ser-lhe-á atribuído um número, por exemplo 780. Tal significa que o endereço da sua unidade é http://multidict.net/cs/780

3.2 Opções Avançadas

Depois de criada uma unidade, é possível editá-la e, por exemplo, acrescentar ligações para outras páginas ou unidades complementares, utilizando a opção “Link Buttons” – “Botões de Ligação”e colar na ligação.

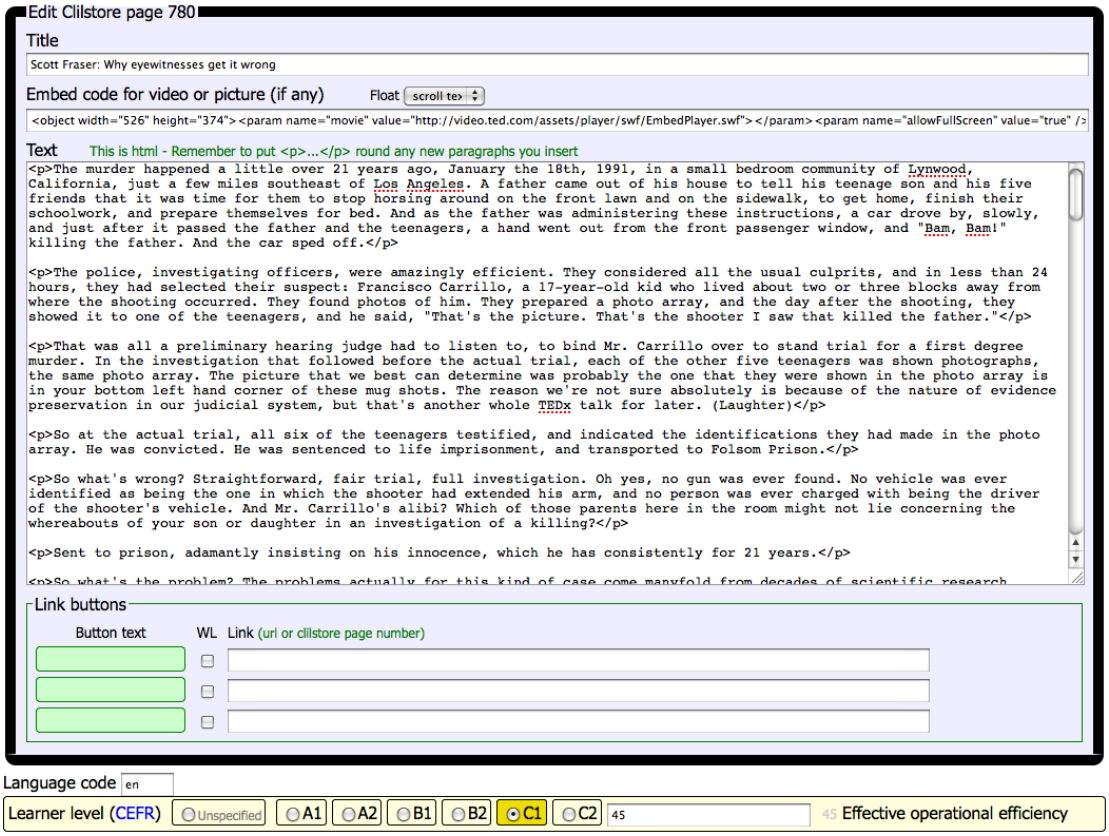


Figura 4: Edição de exercícios - Clilstore

Note, por favor, que o texto na caixa “Text” – “Texto” está agora formatado em HTML. Cada parágrafo começa com e acaba com . Se quiser editar/mudar palavras evite apagar, por exemplo, o . Se desejar inserir um novo parágrafo no texto, lembre-se que terá que começar com e acabar com .

Se desejar inserir uma imagem do Flickr.com entre dois parágrafos, escolha a imagem do Flickr, e de seguida clique em Compartilhar e "Obter o HTML / BBCode" (ou seja, o modo como o Flickr oferece seu código de incorporação).

O código copiado (e, portanto, a imagem) já pode ser colado na caixa "Text" – “Texto” , mas lembre-se de o colocar entre os dois símbolos de parágrafo: "</ p> e ".

O mesmo procedimento pode ser utilizado para incorporar outro vídeo, ou ficheiros áudio, entre parágrafos.

Por outro lado, se não estiver satisfeito com o seu texto e quiser fazê-lo de novo, não se pode esquecer dos códigos e , de forma a separar cada um dos parágrafos.

4. Vídeos “Do-it Yourself”

Vários videos foram criados para apoiar professores que pretendam criar unidades **Clilstore** e alunos/formandos que queiram utilizar o serviço de forma autónoma. Estes vídeos estão disponíveis em todas as línguas representadas no projeto e podem ser acedidas através das ligações abaixo.

	VÍDEOS *DIY* PARA PROFESSORES	VÍDEOS *DIY* PARA ESTUDANTES
INGLÊS	http://youtu.be/yaiybnAnEuU	http://youtu.be/WjGt5d4AXBs
DINAMARQUÊS	http://youtu.be/2sVai-_Qqtc	http://youtu.be/wbpiaBd2imc
ESPANHOL	http://youtu.be/C4Xq0ALARHU	http://youtu.be/Mp_aFDC4o24
IRLANDÊS	http://youtu.be/BB10jBjbAS0	http://youtu.be/bzyFWvvXtw8
GAÉLICO ESCOCÊS	http://youtu.be/iY9PAeYQugE	http://youtu.be/eHnY7X-67vo
PORTUGUÊS	http://youtu.be/hyOmWVgtchI	http://youtu.be/Acj0Sb6RrtM
LITUANO	http://youtu.be/7sGJ5ULxNKQ	http://youtu.be/mc8oQDp3Slc

5. Resultados TOOLS

A lista que se segue fornece ligações para: (i) os três instrumentos disponíveis em multidict.net, (ii) o site do projeto que fornece uma detalhada introdução ao conceito explorado, incluindo toda a documentação do projeto, os boletins informativos, informação de referência sobre todos os parceiros e projetos associados; e (iii) ligações directas para as redes sociais utilizados para disseminar os resultados do projeto, construindo uma comunidade de utilizadores.

- Clilstore: http://multidict.net/clilstore
- Multidict: http://multidict.net/multidict
- Wordlink: http://multidict.net/wordlink
- Tools website: http://languages.dk/tools/index.htm
- Tools Facebook: http://www.facebook.com/tools4clil
- Tools Blog: http://tools4clil.wordpress.com
- Tools Twitter: https://twitter.com/tools4clil
- Tools LinkedIn: http://www.linkedin.com/groups/Tools4Clil-4269787

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coonan, C. 2007. Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation Introspection, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 625-646.

Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 543-562

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learnin*Dalton-Puffer (2007) *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia.

Lorenzo, F. 2008. Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, 36:1, 21-33

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4695-
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4695
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRAÇOS DE ORALIDADE EM GIL VICENTE

Francesco MORLEO

Resumo

A língua que Gil Vicente utiliza na sua obra está para além do patamar entre português médio e português clássico, mantendo traços dum passado linguístico ainda na memória do seu público. Gil Vicente escolhe cautelosamente formas linguísticas novas e arcaicas, standard e não standard para criar uma esfera social que reflete a sociedade da sua época. Ao longo do século passado, vários autores como Leite de Vasconcelos, Celso Cunha e Paul Teyssier estudaram a obra vicentina em relação aos seus aspetos lexicais e fonéticos, criando uma base de dados útil para estudar, portanto, a língua portuguesa entre o fim do século XVI e a primeira metade do século XVII.

Contudo, a obra vicentina tem ainda muito para dizer-nos: ainda é possível estudá-la no contexto do aspeto interacional entre as suas personagens como reflexo do discurso interacional da sociedade daquela época; quer isto dizer que é possível acrescentar, às considerações já produzidas acerca desta obra no que diz respeito ao binómio uso/camada social, eventuais reflexões acerca dos recursos interacionais usados por Gil Vicente nas suas obras. Será, portanto, proposta uma breve reflexão sobre alguns trechos vicentinos à luz de teorias do discurso e da conversação mais actuais.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; Gil Vicente; pragmática; oralidade; fala.

Introdução: A fala teatral como reprodução da fala real.

A fala reproduzida existe desde que existe, pelo menos, o teatro: autores da antiguidade como Plauto, Terêncio ou Petrónio já tinham ‘gravado’ na sua obra a forma como falava o povo ou determinadas personagens da sua época (cf. o *Banquete de Trimalquião* de Petrónio). Ao longo dos séculos, os dramaturgos usaram sempre a realidade para encenar as próprias obras artísticas.

No âmbito da cultura portuguesa é possível pensar em Gil Vicente como um dos primeiros a propor no teatro da época (séc. XVI), especificamente nos seus autos, traços de oralidade. É conhecimento comum que o objetivo deste tipo de peça teatral (os autos vicentinos) era moralizar divertindo: retratando a sociedade, o autor criticava os vícios e os maus costumes das várias classes sociais. Esta representação da sociedade da época é o que aqui interessa porque, como escrevia Teyssier (2005), o teatro de Gil Vicente é um documento linguístico sobre o Portugal do século XVI. Nas cenas representadas entre 1502 e 1536, Vicente mostra uma extraordinária "galeria de personagens": cortesãos, frades, lavradores, judeus, pretos, ciganos, padres, criados, capelães, bruxas, regateiras e ainda outros. "Todas as condições e, a partir delas, todas as variantes da língua":

> Encontram-se nos autos vicentinos pastores castelhanos que falam estilo pastoril posto em moda pelos poetas espanhóis Juan de Encina e Lucas Fernández; encontram-se lavradores que falam português rústico, rico em formas arcaicas e regionais; encontram-se mulheres do povo que, na língua portuguesa, apresentam traços bem particulares; encontram-se judeus, pretos, mouros, ciganos, que, em português ou em espanhol, se caracterizam igualmente por uma linguagem original (Teyssier 2005: 1)

Como escreve Castro (1991), o português clássico começa quando morrem os últimos falantes que usavam formas como *olhade*, *queredes* e *cobride*. Estas expressões acabam com o teatro vicentino, cujas personagens femininas usam para se expressar:

> A língua literária, especialmente a língua do teatro, é das últimas normas a poder, facultativamente, preservar fósseis linguísticos com uma certa semelhança de vida (tirando partido do artificialismo da ressuscitação para efeitos estéticos). Quer isto dizer que era possível, ou provável, que nenhum actor trabalhando para Gil Vicente possuísse no seu idiolecto formas verbais com [-d-]: elas faziam parte da sua transformação cénica. Era igualmente possível que no público ninguém, ou poucas pessoas, conservassem aquela consoante. Assim, o que este caso significa é que todos – dramaturgo, actor, público – tinham abolido da sua competência linguística activa aquele [-d-], embora o reconhecessem como um arcaísmo. Só assim se explica que recorressem a ele como marca para uma traição imediata da idade, da incultura, ou da imobilidade de algumas personagens. (Castro 1991: 247)

Como escrevia Teyssier (2005), "o facto de uma dada forma ser reservada às mulheres do povo, uma certa palavra aos lavradores, uma determinada pronúncia aos judeus, esclarece ao mesmo tempo com uma nova luz a história dessa forma, dessa palavra e dessa pronúncia". Mais adiante, falando da linguagem rústica portuguesa inventada por Gil Vicente, afirmava que era possível, "graças à análise da linguagem rústica dos autos, descrever e explicar muitos traços do português popular falado na primeira metade do século XVI". Contudo, o linguista francês acrescenta que "Gil Vicente trata esta matéria como artista: os autos não são documentos filológicos recolhidos por um linguista, mas obras literárias criadas por um poeta. De modo que essa linguagem

rústica exprimirá a seu modo o temperamento e a sensibilidade artística do próprio Gil Vicente" (Teyssier 2005: 89). Teyssier, falando na sua tese (de 1959) das várias formas arcaicas que encontra na obra vicentina, utiliza um método moderno:

> [A]o lermos os autos, sentimos rapidamente que muitas destas variantes não têm significado particular: existiam simultaneamente na língua do tempo. Outras, pelo contrário, estão reservadas a certas personagens, caracterizam certos modos de falar, e, entre outras, a linguagem rústica. Mas como identificá-la? O único método seguro consiste em fazer o inventário completo de todos os traços linguísticos, observando cuidadosamente as personagens que os empregam. Verifica-se então que certas palavras, certas formas, certas expressões, certas construções, são utilizadas por personagens de todas as categorias e que outras, pelo contrário, estão reservadas às personagens rústicas. (Teyssier 2005: 93)

O autor francês recupera o trabalho de Leite de Vasconcelos[53] acerca da "confusão das finais em *-eis*, *-ês* e *-és* revelada pelas rimas" na obra vicentina, explicando a origem dessas finais com base nos conhecimentos da fonética do português do sec. XVI.

> [S]e os autos se inspiram frequentemente em fontes literárias, por outro lado copiam a realidade. Os inúmeros tipos humanos que figuram no teatro vicentino [...] falam portanto a língua que usam na vida real. Os lavradores portugueses usam, como vimos, a «língua rústica portuguesa»; as comadres falam igualmente português, como as mulheres do povo de Lisboa; os judeus são portugueses ou espanhóis pela língua, e conforme representam os judeus instalados há séculos no País, ou os cristãos-novos vindos de Espanha; o dialecto dos pretos tem por base o português, o dos mouros e dos ciganos baseia-se no espanhol, como na realidade. (Teyssier 2005: 358-359)

Cada 'grupo sociolinguístico' tinha as suas próprias características: como acontecia com os "*d* das mulheres", que identificam por meio de formas arcaicas "as mulheres do povo", assim sucedia com os judeus, os mouros, os negros e os ciganos. O que podemos ver no trabalho do linguista francês é uma extraordinária análise lexical, fonética e fonológica que ainda hoje parece não ser contradita por investigações posteriores, e que oferece um quadro sociolinguístico da Lisboa quinhentista[54].

Traços de oralidade em Gil Vicente

Ao analisar alguns trechos da *Barca do Inferno* ou do *Pastoril Português*, é possível encontrar várias marcas de oralidade: repetição de palavras, uso de interjeições, exclamações, interrogações, uso de dêiticos com função vocativa e fática marcam as interações entre as personagens destas peças.

[53] Em "Nota sobre a linguagem de Gil Vicente" (1890-92).

[54] A não esquecer a análise que também Cunha (1984) faz no seu artigo "Regularidade e irregularidade na versificação do primeiro «auto das barcas» de Gil Vicente", em que o autor brasileiro entrelaça a análise filológica acerca das irregularidades da versificação vicentina com os conhecimentos sobre a fonética da língua portuguesa do século XVI.

1) **Arrais do inferno** À barca, à barca, oulá
que temos gentil maré,
ora venha o caro a ré.
Companheiro. Feito feito.
Diabo Bem está.
Vai ali muit'ieramá
e atesa aquele palanco
e despeja aquele banco
pera a gente que virá.
À barca à barcau u
asinha que se quer ir.
Oh que tempo de partir
louvores a Berzebuu.
Ora sus que fazes tu?
Despeja todo esse leito

2) **Fidalgo** Que que que. E assi lhe vai?
Diabo Vai ou vem. Embarcai prestes
segundo lá escolhestes
assi cá vos contentai

3) **Fidalgo** Porém a que terra passais?
Diabo Pera o inferno senhor.

4) **Fidalgo** A estoutra barca me vou.
Ou da barca pera onde is?
Ah barqueiros não m'ouvis?
Respondei-me. Oulá ou.
Pardeos aviado estou
quant'a isto é já pior
que gericocins salvanor
cuidam cá que sou eu grou.

5) **Fidalgo** Ao inferno todavia
inferno há i pera mi?
Oh triste enquanto vivi
nunca cri que o i havia
tive que era fantesia
folgava ser adorado
confiei em meu estado
e não vi que me perdia.

6) **Fidalgo** Pera que é escarnecer
que nam havia mais no bem?
Diabo Assi vivas tu amém
como te tinha querer.

7) **Onzeneiro** Dixe nam m'embarco eu nessa barca

estoutra tem avantagem.
Ou da barca oulá ou
haveis logo de partir?

8) **Frade** Que me praz. Dêmos caçada:
Esgrime entam logo um contra sus
um fendente ora sus
esta é a primeira levada.
[…]
Quando o recolher se tarda
o ferir nam é prudente
eia sus mui largamente
cortai na segunda guarda.

9) **Diabo** Ea aguarda-me rapaz
por que nam vem ela já?

10) **Brísida Vaz** Ui e eu vou pera o paraíso.
Diabo E quem te dixe a ti isso?
Brísida Vaz Lá hei d'ir desta maré.

11) **Diabo** Ora sus dêmos à vela
vós Judeu ireis à toa
que sois mui roim pessoa
levai o cabrão na trela.

12) **Diabo** Que quereis?
Corregedor Está aqui o senhor juiz.
Diabo Ó amador de perdiz
quantos feitos que trazeis.
Corregedor No meu ar conhecereis
qu'eles nam vem de meu jeito.
Diabo Como vai lá o dereito?
Corregedor Nestes feitos o vereis.
Diabo Ora pois entrai veremos
que diz i nesse papel. (**Auto da Barca do Inferno**)

13) **Caterina**: Cha cha cha raivarão elas
samicas doudejais vós
s'eu lá vou veremos nós
se sondes cabras s'aquelas.
O decho se chantou nelas
cha cha cha reira de morte
nem no mato nem na corte
nam pode o decho co elas. (**Auto Pastoril Português**)

14) **Fidalgo** Ao inferno todavia
inferno há i pera mi?
Oh triste enquanto vivi

nunca cri que o i havia
tive que era fantesia
folgava ser adorado
confiei em meu estado
e não vi que me perdia.
Venha essa prancha e veremos
esta barca de tristura.

Diabo Embarque vossa doçura
que cá nos entenderemos.
Tomareis um par de remos
veremos como remais
e chegando ao nosso cais
nós vos desembarcaremos.

Fidalgo Mas esperai-me aqui
tornarei à outra vida
ver minha dama querida
que se quer matar por mi.

Diabo Que se quer matar por ti?

Fidalgo Isto bem certo o sei eu.

Diabo Oh namorado sandeu
o maior que nunca vi.

Fidalgo Era tanto seu querer
que m'escrevia mil dias.

Diabo Quantas mentiras que lias
e tu morto de prazer.

Fidalgo Pera que é escarnecer
que nam havia mais no bem?

Diabo Assi vivas tu amém
como te tinha querer.

15) **Joane** Abém. Digo: qu'é de Catelina?
E ela estava mofina
disse-me: e que lhe queres assi?
Bem sei eu que j'ela aventa
que ando eu contego à choca
que quando t'eu trougue a roca
j'ela estava rabugenta.

Caterina Nam t'empaches de mim não.(**Auto daBarca do Inferno**)

Podemos ver por meio destes exemplos que Gil Vicente escrevia os diálogos assim como deviam ser lidos pelo ator, imaginando talvez a cena como devia ser interpretada: nestes trechos é possível detetar várias formas ligadas à oralidade, como as interjeições, principalmente *oulá*, *u*, *ou*, *oh*, *ea*, *amém*; repetições como *à barca, à barca*; *feito feito, que que que*, claros sinais de oralidade reproduzida, assim como forma típica da oralidade é a dupla negação (*Nam… não*). Não faltam nos exemplos acima expostos, como na restante obra vicentina, pronomes e nomes com função dêitica e alocutória:

senhor[55], *rapaz, nossa doçura,* nos exemplos acima indicam no texto a interação não horizontal entre os falantes (ou personagens); assim como o sarcasmo do Diabo no caso de *nossa doçura*.

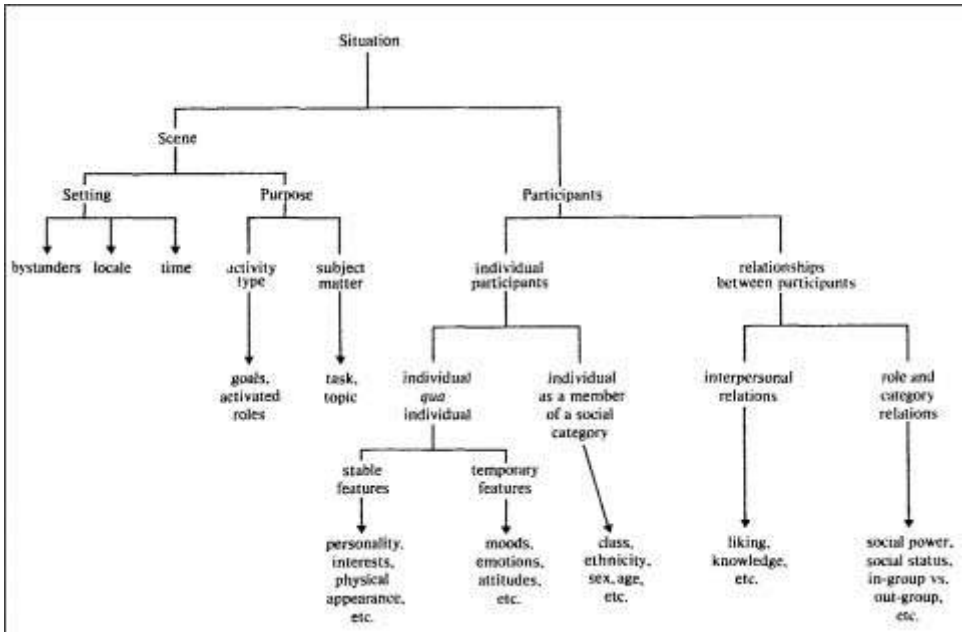


Figura1 (components of situation - Brown & Fraser 1979)

O que Gil Vicente faz é criar situações verosímeis tendo em consideração as várias características duma interação real, criando/reproduzindo uma imagem fiel da sociedade por meio do *code-switching* entre castelhano e português, por meio de marcas da oralidade e formas de tratamento que permitiam, ao público, acompanhar as suas obras teatrais – é necessário aqui lembrar a importância da língua espanhola nos ambientes cortesãos do século XVI: "no século XVI, a própria corte era, de resto, bilingue, em virtude da sucessão de alianças matrimoniais" (Buescu 2004: 15). Assim, a língua espanhola era usada pelas camadas socialmente superiores e os eruditos (a castelhanização lusitana iniciou-se antes da anexação de Portugal com Espanha, com o Tratado de Alcáçovas em 1479, e o castelhano tornou-se uma lingua "na moda" nos ambiente letrados portugueses, desde o Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, publicado em 1516). Por meio desta variação linguística, Gil Vicente representa todas as expressões sociais que ele e os seus contemporâneos conheciam (vd. Tocco 1993, 2014).

[55] Segundo Teyssier (1982), até o início do séc. XVI, o português conhecia apenas o tuteamento familiar ou o voseamento respeitoso. Só após esta data, surgem fórmulas como "vossa graça", "vossa excelência", "o senhor".

Gil Vicente: uma análise *a posteriori*

Encontrados vários traços da oralidade nas peças de Gil Vicente, e confirmado que desempenham no texto teatral uma função pragmática não diferente da que desempenham ainda hoje, é possível tentar uma ulterior análise do teatro vicentino com uma sensibilidade mais atual – uma tentativa certamente ousada, mas que pode levar-nos a perceber, no caso de se confirmar esta hipótese, que a língua e a linguagem funcionam sempre da mesma maneira desde, pelo menos, a idade média. Quer isto dizer que a linguagem sempre conseguiu moldar a língua para que fossem alcançados os objetivos comunicativos dos locutores. Por este motivo, com base em Cardeira (2012), proponho aqui uma análise dos textos vicentinos à luz da teoria da "acomodação do discurso" (Giles e Smith 1979; Trugdill 1986; Coupland 2007).

> A teoria da "acomodação" do discurso […] assume que os falantes podem convergir ou divergir em termos linguísticos desde que desejem (ou não) a aprovação mútua. Ou seja: num acto de fala, quando um interlocutor pretende aproximar-se do outro, esforça-se pelo sucesso da comunicação, "acomodando-se" ao discurso do outro; pelo contrário, quando a aproximação não é desejada, a "rejeição" torna-se visível na não adequação do discurso e na divergência entre os falantes. (Cardeira 2012: 297)

Segundo esta teoria existem dois tipos de acomodação, nomeadamente *short-term accomodation* e *long-term accomodation*, que podem implicar novas variantes linguísticas ou uma verdadeira mudança linguística. Como advoga Cardeira (2012), a acomodação "produz-se pontualmente e em interações particulares", mas isto não leva necessariamente a mudanças linguísticas. "Uma acumulação de interações particulares poderá resultar na difusão e aceitação dessas variantes que se tornam, deste modo, permanentes em determinado dialeto" (Cardeira 2012: 298). A diferença entre estes dois tipos é mesmo a possibilidade de mudar (*long-term accomodation*) a língua à medida que estas formas são usadas. O *cha cha cha* de Caterina em *Pastoril Português* é um claro exemplo de reprodução da oralidade por meio dessa interjeição reiterada (como aconteceria na interação real). Todos os diálogos da *Barca do Inferno* podem ser analisados à luz da teoria da "acomodação" já que há uma contínua negociação entre o diabo e o fidalgo (ex. 15).

Estas marcas da oralidade, embora o número de ocorrências não seja elevado, dizem muito a respeito de como era entendida a interação entre os falantes. Parece, destes dados, que o discurso era construído como ainda hoje é; a interação entre dois interlocutores é elaborada por meio de formas de tratamento como *o senhor* por parte do

diabo para se dirigir ao fidalgo. Esta forma de tratamento, *o senhor*, usada pelo diabo tem um valor pragmático que vai para além do sentido superficial. Tendo presente o quadro geral acima exposto acerca da obra vicentina, é possível perceber que a forma de tratamento *o senhor* é posta sobre vários níveis interpretativos que levam a entendê-la como uma forma sarcástica de o diabo se relacionar com o fidalgo. O mesmo podemos afirmar em relação à forma *nossa doçura* cheia de ironia; ou ao vocativo *rapaz* usado pelo diabo para falar com alguém hierarquicamente inferior.

A construção dos diálogos em Gil Vicente, como explicado por Teyssier, responde a uma vontade de representação sociolinguística, que passo a denominar "consciência meta-pragmática" (*metapragmaticawarness* cf. Coupland 2007). Interessante é a conclusão de Teyssier quando afirma que a língua utilizada por Gil Vicente no seu teatro é um espelho que reflete a sua sociedade:

> A língua de Gil Vicente é um espelho e um testemunho. Através dela, apercebemo-nos do estado linguístico de Portugal na primeira metade do século XVI. Gil Vicente escolhe traços linguísticos bem claros para retratar o mundo da Lisboa manuelina, certos pormenores que transformou em signos, como fez ao tomar as formas verbais com *d* dos velhos do seu tempo e fazendo delas o indicativo das mulheres do povo. (*ibid*.)

As peças (*O Auto da) Barca do Inferno* e *Pastoril Português* (só para mencionar as obras aqui apresentadas) estão repletas de interjeições: *cha, pardeos* (*pardeus*), *oh, ah, sim, ai, hou, amém, ui, oulá, eia sus* (são apenas as principais interjeições encontradas na obra vicentina). Quer isto dizer que o autor clássico usa a língua de maneira consciente, jogando com formas standard (o português da corte e o luso-castelhano da aristocracia portuguesa, cf. Cardeira 2012; Castro 2006; Teyssier 1982, 2005) e formas não standard (Teyssier 2005), para apresentar, ao seu público, personagens claramente identificáveis, porque o público tinha conhecimento desses traços linguísticos.

Neste contexto adquire um valor social também a interjeição, que, além de ter um valor interacional forte, leva aqui talvez uma indicação para o público, quando Caterina se exprime com um *cha cha cha*: na "esfera social" criada por Gil Vicente, cada um usa a sua própria forma de se expressar. Assim, através do *code-switching* entre castelhano (luso-castelhano) e português, e entre português standard e português não standard, Gil Vicente cria diálogos como um demiurgo que conhece a sua própria realidade linguística, ele tem conhecimento das regras sociolinguísticas e tem consciência de como construir um diálogo que possa parecer real.

Conclusões

Nesta breve apresentação sobre a oralidade na obra vicentina, verificámos que o autor português usava a língua com uma sensibilidade já muito moderna, usando traços linguísticos vários para identificar as suas personagens, usando formas linguisticamente prestigiadas para deixar exprimir anjos e personagens de camadas sociais superiores e formas desprestigiadas ou arcaicas para mulheres do povo, mouros etc. Gil Vicente escrevia tendo em consideração as características da fala e nas suas obras não faltam repetições e interjeições para os atores (provavelmente) repetirem, assim como ele as tinha escrito, e não faltam exemplos de negação repetida – típico traço da oralidade popular. Ironia e sarcasmo, à base da obra vicentina, são expressos por meio das novas formas de tratamento usadas desde o inicio de 1500. Formas de tratamento usadas com a mesma relação cognitiva que estaria na base de uma contemporânea análise da interacção.

Bibliografia:

Brown, P & Fraser, C (1979). *Speech as a marker of situation*. In Scherer, K. R. and Giles H. Sociale Markers in Speech. Cambridge. University Press.

Cardeira, E. (2012). *Para o estudo do Cancioneiro Geral: uma perspectiva linguística*. In: Armanda Costa e Inês Duarte (eds.), Nada na Linguagem Lhe é Estranho. Homenagem a Isabel Hub Faria. Lisboa: Ed. Afrontamento. 293-305.

Castro, I (1991). *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta.

- (2011). *Língua, comunidade linguística, variação e mudança,* In: Nova Gramática didática de português, VV.AA, Ed. Santillana-Constância, Lisboa, 10-32.

Cunha, Celso F. (1984). *Regularidade e irregularidade na versificação do primeiro Auto das Barcas de Gil Vicente.* In Língua e Verso, Sá da Costa, Lisboa.

Giles, H e Smith, P. M. (1979). *Accommodation theory: optimal levels of convergence*. In H Giles e R. St. Clair (eds). Language and social psychology. Oxford: Blackwell, 45 – 65.

Leite de Vasconselos, J. (1981). *Nota sobre a linguagem de Gil Vicente*. In Revista Lusitana, pp. 340-342.

Lopes, A. C. M. (2004). *A polifuncionalidade de 'bem' no PE contemporâneo*. A. S. Silva et al (orgs.) Linguagem, cultura e cognição. Estudos de Linguística Cognitiva, vol. II. Coimbra, Almedina, 433-458

- (2012). *A polifuncionalidade das expressões de qualquer modo e de outro modo em PEC*. In Armanda Costa (eds). Nada na Linguagem Lhe é Estranho. Homenagem a Isabel Hub Faria. Lisboa: Ed. Afrontamento. 79 -91

- (1996). *Então: elementos para uma análise semântica e pragmática*. In I. Castro (org.), Actas do XII Encontro Nacional da APL. Lisboa: Colibri. 177-190.

Teyssier, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.

Teyssier, P. (2005). *A língua de Gil Vicente.* Lisboa : Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Tocco, V. (1993). *Osservazioni sul bilinguismo in Portogallo (sec. XV-XVIII),* in «Il Confronto Letterario» n. 20.

- (2014). *Gil Vicente nel terzo millennio,* in Valeria Tocco (a cura di), Gil Vicente, La Barca dell'Inferno, Colle Val d'Elsa (SI), Vittoria Iguazù Editora, 2014.

Trugdill, P. J. (1986). *Dialects in contact.* Oxford: Blackwell.